

Vold i skolen / s.10

Bedre »» skole

Nr. 2

2026 Tidsskrift for lærere og skoleledere

**Morsmåls-
undervisning**

/ s. 46

Anonym vurdering / s. 14
– forstyrrer lærerens arbeid

**Norskfagets
uformelle kanon / s. 23**

Livsmestring / s. 58 og 61

La det SVINGE...

Oslo bystyre vedtok i 2024, på initiativ fra Ungdommens bystyre, å innføre anonyme skriftlige vurderinger i Oslo skolen «for å bekjempe forskjellsbehandling». Rent konkret ga dette seg utslag i en felles heldagsprøve i norsk hovedmål på tiende trinn og vg3 som ble gjennomført i november 2025. Gøril Brataas, Jo Helge Ansnes Schei og Ane Krogsæter Aarres har undersøkt lærernes og elevenes erfaringer med forsøket, og beskriver resultatene artikkel i dette nummeret av Bedre Skole.

Resultatene viser at elevene var delt omtrent på midten. Noen opplevde det som en fin erfaring, mens andre opplevde at tilbakemeldingene de fikk var mindre grundige enn de var vant til. Nesten alle lærerne opplevde derimot forsøket som negativt. Én ting var at det var mangler når det gjaldt organiseringen, og det stjal derfor tid fra lærernes øvrige arbeid. Dessuten opplevde flere det som mistillit og detaljstyring.

Men mer vesentlig er at det virket forstyrrende. I en del av året der lærere først og fremst la vekt på den formative vurderingen, gi elevene konstruktive tilbakemeldinger til bruk i videre læring, bar politikernes inngripen preg av en summativ vurderingslogikk. Den anonyme vurderinger var til liten nytte i dette arbeidet, og lærerne opplevde å ha mistet en viktig mulighet til å følge opp elevene.

Er det da så farlig om man gjør et slikt forsøk, selv om det ikke ser ut til å ha noen særlig effekt? Kanskje ikke, men da bør man i alle fall benytte seg av muligheten til å lære av det som er gjort. Lærerne er tydelige på at de ser behovet for å arbeide mot en lik vurderingspraksis, men at dette heller bør skje på andre måter. Lærere trenger tid og mulighet til å snakke sammen om elevtekster. Aller mest fruktbart var om man kunne gjøre dette sammen med kollegaer fra andre skoler.

Anonym vurdering er herved prøvd. Neste gang man planlegger å gripe inn i lærernes arbeidsmåter, det kan være andre vurderingsmåter, kartleggingsprøver eller pålegg om å bruke (eller ikke bruke) digitale læremidler, så bør man legge øret inntil skolen og få med seg rytmen i læringsarbeidet. Så kan man kanskje justere seg inn mot den samme takten og la det svinge – og ikke være så redde for å miste litt kontroll.

Tore Brøyn

Bedre Skole

Utgiver: Utdanningsforbundet



Ansvarlig redaktør

Tore Brøyn

Mobil: 91 37 26 88

E-post: tore.brøyn@udf.no

Bedre Skole

E-post: bedre-skole@utdanningsforbundet.no

Post: Bedre skole, Utdanningsforbundet,

Postboks 9191 Grønland, 0134 Oslo

Besøk: Hausmannsgate 17, Oslo

På nett: utdanningsnytt.no/bedre-skole

Annonsekontakt

Grethe Ånerud, HS Media AS

Telefon 92 83 68 30 | utdanning@hsmedia.no

Medlemsservice

Kontakt medlemsservice ved spørsmål

om abonnement og bladordningen,

adresseendringer og Min Side:

E-post: medlem@udf.no | **Telefon:** 24 14 20 00

Min Side: udf.no/min-side

Abonnement

Ikke medlem, men ønsker abonnement?

Send e-post til:

abonnement@utdanningsnytt.no

utdanningsnytt.no/abonnement

Utgivelse: Bedre skole kommer ut fire ganger i året.

Bekreftet opplag: 108 796, ifølge Fagpressen Mediekontroll

Bedre skole er medlem av Fagpressen og redigeres etter Redaktørplakatens og Vær Varsom-plakatens regler for god presseskikk. Den som likevel føler seg urettmessig rammet, oppfordres til å ta kontakt med redaktøren. Pressens Faglige Utvalg, PFU, behandler klager mot pressen.

Stoff i tidsskriftet kan bare gjengis etter tillatelse fra redaktøren med kildehenvisning.

Vi forbeholder oss retten til å lagre og utgi stoffet i elektronisk form fra vårt redaksjonsarkiv eller andre databaser som vi har avtale med.

Layout: Susie Solo AS v/Susan Stephens

Trykk: Ålgård Offset

ISSN 0802-183X [trykt utgave]

Forsideillustrasjon/fotomontasje:

Melkeveien Designkontor / Susie Solo



F Fagpressen



Utdanningsforbundet



- 4 **Forgrunn**
- 10 **Den smittsomme volden – når skolen står i frontlinjen**
Rebecka Mikkelsen
- 14 **Erfaringer med anonym vurdering**
Gøril Brataas, Jo Helge Ansnes Schei og Ane Krogsæter Aarre
- 21 **Norsklærere liker forslag til innholdslister**
Tore Brøyn
- 23 **Norskfagets uformelle kanon**
Ellen Marie Urberg
- 28 **Store forskjeller i standpunktvurdering**
Lise Vikan Sandvik, Anne Holten Kvistad og Marita Byberg Johansen
- 32 **Flerspråklighet er et upresist begrep – på tide at vi bytter det ut**
Helene Berntsen og Bjørn Harald Handeland
- 38 **Språkglede i klasserommet**
Camilla Bjørke, Lasse Ellefsen, Anja Pietzuch og Ida Syvertsen
- 46 **Morsmålsundervisningens samfunnsoppdrag**
Jonas Yassin Iversen
- 50 **Forberedende opplæring for voksne – gjør det praktisk!**
Marina Prilutskaya
- 56 **Entusiaster og bakstrevere – vi trenger begge deler**
Tore Brøyn
- 58 **Livsmestring må læres gjennom erfaring**
Ole Petter Vestheim, Veronica Isaksen og Eldar Taraldsen
- 61 **Diktskriving på engelsk – ein nøkkel til livsmeistring**
Lindy Paulen
- 66 **Elevskapte bildebøker motiverer unge skrivere**
Nina Lazarevic, Bjørg Wiig Nærland og Deborah Larssen
- 74 **Debatt**
• Tor Hammer: *Vi trenger en mer praktisk ungdomsskole*
• Astrid-Helene Haugli: *Tenk gjerne kritisk – men sitt stille*
- 78 **Bokomtaler**



28

Store forskjeller
i standpunktvurdering



38

Alle elever i skolen er
flerspråklige



46

Morsmålsundervisningen bør
ikke overlates til private aktører

61

Diktskriving som nøkkel til
livsmeistring





Illustrasjon: © AdobeStock

Sosiologi er woke!

Den republikanske guvernøren Ron DeSantis mfl. har besluttet at sosiologi fjernes fra det offentlige kjernepensumet ved alle offentlige universiteter i Florida fra kommende studieår, melder khrono.no.

Sosiologi er «woke» (egentlig: å være oppmerksom på for eksempel sosial urettferdighet), og kjerneemner kan ikke være basert på teorier om systemisk rasisme, sexisme, undertrykkelse og privilegier i amerikanske institusjoner. Videre er sosiologi i økende grad politisk aktivisme forkledd som akademisk disiplin, mener delstatens [republikanske] myndigheter.

Professor David Jaffee ved University of North Florida kommenterer: – Man kaller det «woke», men egentlig handler det om hvordan systemiske ulikheter påvirker samfunnet. Det er nettopp dette sosiologi er, og de som sitter ved makten, ser det som en direkte trussel. □

Utilsiktede konsekvenser

I 2005 ble opptakssystemet lagt om i Bergen, slik at karakterene fra ungdomsskolen fikk bestemme hvem som fikk begynne ved de beste videregående skolene.

Da fikk de skoleflinke med ett tilgang til de beste skolene, og det var vel vel og bra? Ikke nødvendigvis, sier professor Kjell Gunnar Salvanes ved Institutt for samfunnsøkonomi og Senter for fremragende forskning FAIR ved Norges Handelshøyskole, NHH. Det å prioritere de skoleflinke gir ikke nødvendigvis et bedre samlet resultat.

SAMMENLIGNET TO GRUPPER AV ELEVER

Salvanes og hans forskerkolleger har undersøkt konsekvensen av 2005-reformen i Bergen. De delte elevene i to grupper. Den første gruppen elever fikk plass ved de beste skolene. Før reformen ville de ikke kommet inn på grunn av bosteds- og nærhetsprinsippet. Dette var elever med gode karakterer, mange av dem jenter fra hjem med høy utdanning og inntekt. Men gevinsten de fikk, var begrenset. De gjorde det omtrent like bra som tilsvarende elever før reformen.

Den andre gruppen er elever som ville kommet inn på en attraktiv skole før reformen på grunn av bosted. Som følge

av reformen mistet de den tilgangen da karakterene ble avgjørende. Disse elevene hadde gjerne lavere til middels karakterer og kom oftere fra familier med lavere sosioøkonomisk bakgrunn. Det viste seg at disse elevene oppnådde en lavere sannsynlighet for å fullføre videregående skole, og lavere sannsynlighet for å begynne på og fullføre en høyere utdanning.

– Det mest oppsiktsvekkende er at det er disse elevene som i utgangspunktet ville hatt mest å vinne på å gå på en prestisjeskole, sier Salvanes.

Reformen var ment å belønne innsats og faglig styrke, men resultatene fra NHH-undersøkelsen viser at når de flinkeste prioriteres, kan konsekvensene bli motsatt av det forventede. □



Illustrasjonsfoto: © AdobeStock



LESESTART PUSLESPILL

LESESTART er en pakke med 12 puslespill, laget for å hjelpe barn med å lære seg å lese. Serien er bygget opp med langsom progresjon.



LESESTART 1

Lytt ut første lyd i ordet som beskriver tegningen, og finn brikken med bokstaven som matcher.

LESESTART 6

Finn to ord som begynner med samme lyd. Brikken med apekatt passer kun over bildet av en and og bokstaven A osv.

LESESTART puslespillene har **store brikker som er gode å holde i**. Ta opp en brikke og se hvor du tror den hører hjemme, den passer kun på rett sted.

Se hele serien i vår nettbutikk: puslespill.no søk etter **Levestart store bokstaver** eller **levestart små bokstaver**.

LESESTART 2

Her er det en bokstav eller en stavelse på hver brikke. Sett brikkene sammen til ord som matcher de 16 tegningene på rammen.



For hver gang en brikke faller på plass oppleves mestring. Man blir inspirert og får lyst til å jobbe videre med nye oppgaver, eller man kan pusle det samme puslespillet mange ganger og se at det går raskere for hver gang.

LESESTART 5 har 24 brikker med 1 ord på hver brikke. Hver brikke med ord passer kun under bildet som matcher.



**KJØP DIREKTE I VÅR NETTBUTIKK: WWW.PUSLESPILL.NO
ELLER BESTILL PÅ MAIL: PUZZLE@LARSEN.NO**

L A LARSEN AS, Postboks 47, 4401 Flekkefjord www.larsen.no

Pippi på sirkus i «relæxt versjon»

2. juni skal Det Norske Teatret i Oslo for første gang tilby teater i såkalla relæxt ramme. Her skal familiar sleppe å skamme seg eller være redde for å øydeleggje for andre når dei går på kulturarrangement.

Pippi på sirkus er ein nyskri-ven familiemusikal basert på Astrid Lindgrens kjente historie, med musikk av Björn Ulvaeus (ABBA) og ekte sirkusartistar på scenen. Relæxt teater er for alle, men er spesielt tilpassa barn, vaksne og familiar som synest det er utfordrande å vere med på ordinære framsyningar. Det kan anten vere fordi dei er spesielt vare for inntrykk, eller fordi dei kan vere redde for å forstyrre opplevinga for andre.

SLAPPE AV – ELLER SPRINGE RUNDT

Før teaterbesøket vil publikum motta grundig informasjon og ein visuell guide på

e-post, slik at dei kan førebu seg godt på kva som ventar. Inne i foajeen vil det vere soner der ein kan slappe av, eller springe rundt, etter kva ein måtte ønskje, og lyset inne i salen vil vere dempa, men ikkje heilt slått av. I tillegg vil lydnivået også vere tilpassa publikum denne dagen.

Det vil også vere fleire vertar enn vanleg til stades for å hjelpe, og dørene vil vere opne under heile fram- syninga, så publikum kan gå inn og ut etter eige ønske.

HYSJ-FRI SONE

– Det aller viktigaste er at det skal vere lov til å snakke høgt,

le, gråte, tikse, hoppe, rope eller berre vere heilt stille, seier teatersjef Kjersti Horn.

– Det einaste vi ber om, er at ingen hysjar på nokon denne dagen. □



Foto: Siren Høyland Sæter / Det Norske Teatret

Lærerstudenter **mest fornøyde** i Hallingdal

Grunnskolelærerstudentene ved Universitetet i Sørøst-Norge (USN) i Hallingdal er landets mest fornøyde lærerstudenter, ifølge studiebarometeret for 2025.

I Hallingdal har ni av ni studenter gitt studiet en skår på gjennomsnittlig 4,8, der 5 er maksimum, ifølge studiebarometeret

for 2025 som ble offentliggjort i februar i år. Grunnskolelærerutdanningen trinn 1–7 ved USN Hallingdal er et samlingsbasert tilbud.

Også lærerstudentene ved grunnskolelærerutdanningen trinn 5–10 ved Universitetet i Tromsø (UiT) Norges arktiske universitet i Alta og trinn 5–10 ved NLA Høgskolen i Oslo trives meget godt,

melder khrono.no. De deler andreplassen på oversikten med en tilfredshetsskår på 4,3 i gjennomsnitt.

Fornøydhetsgjennomsnittet for alle landets grunnskolelærerstudenter i 2025 lå på 3,6, melder khrono.no. Det er lavere enn snittet for alle landets studenter, som lå på 4,0. □

SVERIGE:

Skriftlige ferdigheter i fritt fall

Selv gymnas elever skriver så dårlig at tekstene deres er helt ubegripelige. «Katastrofalt. Vi får en generasjon som ikke kan uttrykke seg skriftlig», sier en lærer til vilarare.se.

De svenske faglærerne (ämneslärarna) har spurt 2452 lærere i grunnskole og videregående skole (gymnas) om elevenes skriveferdigheter, og svarene er nærmest enstemmige: Ferdighetene har stupt.

Mange lærere peker på digitaliseringen av skolen som en sterkt bidragende årsak til skrivekrisen. Elevene samler inn og setter sammen informasjon ved hjelp av mobiltelefoner og pc-er, ingen skriver noe for hånd, og resultatet er tekster som er så fulle av feil og meningsforvirringer at det framstår som høyst uklart om elevene har forstått noe

som helst av det de har produsert.

Lærerutdanningene og utdanningenes styringsdokumenter må

vektlegge betydningen av den grunnleggende skriveundervisningen sterkere, mener Agneta Gulz, professor i kognisjonsvitenskap ved Lunds universitet.

– Lærere som tror at de hjelper elevene når de lar dem fotografere tavleteksten, skrive med rettskrivningsprogram eller med hjelp av KI, bør tenke seg om en gang til. Det er i virkeligheten å spenne bein på elevene og frata dem muligheten til å utvikles til tenkende individer, sier Gulz. □



Illustrasjon: © AdobeStock

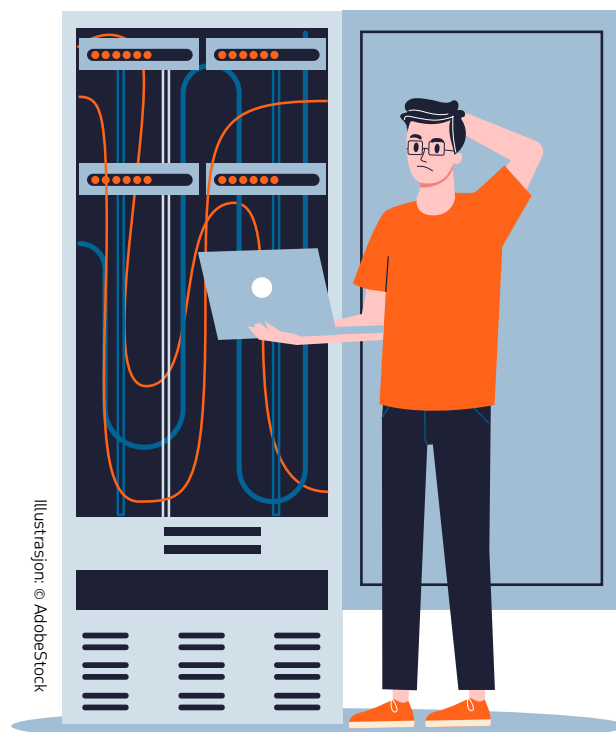
55 prosent søker yrkesfag

For ti år siden søkte 47 prosent av de unge seg til yrkesfag som førstevalg. I år gjør 55 prosent det, ifølge tall fra Utdanningsdirektoratet.

I Finnmark søker 73 prosent av de unge seg til yrkesfag. I Oslo er søknaden lavest, kun 29 prosent.

Studiespesialisering har 25 104 søkere, og flere andre fag som er studieforberedende, som medier og kommunikasjon, idrettsfag mfl., drar tallet opp til litt over 33 500 søkere. Anslagsvis 46 000 velger således yrkesfag.

Tre på topp innen yrkesfag er helse- og oppvekstfag med drøyt 10 000 søkere, teknologi og industrifag med drøyt 9300, og elektro og datateknologi med drøyt 7600 søkere. Nederst hviler faget håndverk, design og produktutvikling med 460 søkere. □





For bedre arbeidsro i klasserommet

Hvordan oppnå bedre arbeidsro og lavere konfliktnivåer i klasserommet? Kan The Good Behavior Game være løsningen? Forskere ved Lunds universitet har undersøkt.

Metoden *The Good Behavior Game* (GBG) bygger på tydelige og positivt formulerte regler, lagarbeid og positive tilbakemeldinger, melder forskning.se. Det er første gang metoden testes i en randomisert studie i svenske barnetrinnsklasser.

Enkelt sagt fungerer GBG slik: Klassen deles i grupper. Læreren formulerer noen få, enkle og tydelige regler, som «rekk opp hånden», «arbeid stille» og lignende. Seansen har form av et spill som kan gjennomføres helt i begynnelsen av timen.

LEGGER VEKT PÅ DE POSITIVE TILBAKEMELDINGENE

Læreren melder tilbake til elevene på positivt vis, for eksempel ved å takke for god oppførsel. Ettersom det deles

ut poeng, kan gruppen miste poeng ved uønsket atferd, men det skjer meget diskret. Lærerens oppgave er å gjenvinne fokus gjennom å berømme ønsket atferd. Gruppen som «vinner», får en enkel belønning, for eksempel i form av en kort aktivitet som alle i klassen liker.

Forskere ved Lunds universitet konkluderer med at metoden faktisk er gjennomførbar i en helt vanlig barnetrinnsklasse – dette ifølge psykolog og doktorand Dariush Djamnezhad. 43 klasser med 990 elever ved 5 skoler deltok i den svenske studien.

GBG er utviklet i USA, der metoden er blitt testet blant annet ved University of Baltimore i delstaten Maryland, der barn er blitt fulgt helt opp i voksen alder. □

Rekordmange doktorgrader

1878 doktorgrader ble avlagt i Norge i 2025, 28 flere enn året før, som også var et rekordår. Kvinner sto for 53 prosent av dem. Innen medisin, helsefag og samfunnsvitenskap står kvinnene for mer enn 60 prosent.

Utenlandske doktorander ligger på ca. 40 prosent av gradsavleggelsene, flest fra Tyskland, Kina, Iran og India. □

Yrkesfag kan bli en felle

Leder valg av yrkesfag til en sikker yrkeskarrierevei? Kanskje ikke for gutter som er etterkommere etter innvandrere, hevder NIFU-forskere.

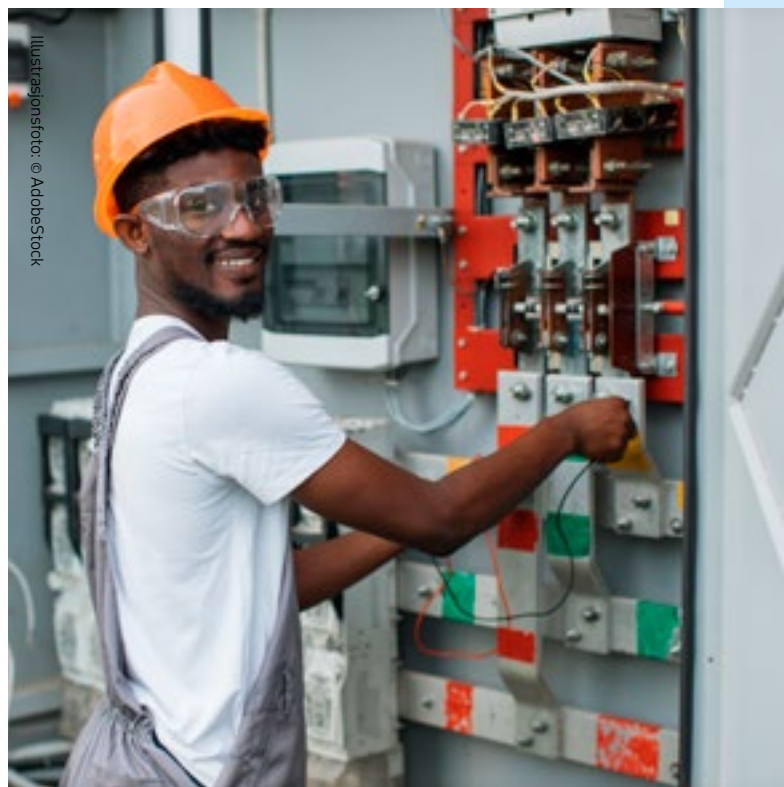
Jannike Gottschalk Ballo, forsker ved Norsk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU), har fulgt 200 000 individer fra fire årskull fra 16 til 20 års alder. Gottschalk Ballo sier til forskning.no at yrkesfag ikke gir de samme mulighetene for gutter som er etterkommere av innvandrere, som de gir for gutter med norskfødte foreldre.

– For de sistnevnte gir yrkesfag en rask og trygg overgang til arbeidslivet, viser våre studier og andre studier som kolleger har publisert. Men ikke nødvendigvis for gutter med innvandrerbakgrunn. For dem ser det ut til å være barrierer, særlig når det gjelder å få læreplass, sier hun.

Gutter med norskfødte foreldre har en 60 prosent sannsynlighet for å få en vellykket vei inn i arbeidslivet etter to år på skole og to år i lære.

Gutter med innvandrerbakgrunn har bare en 25–35 prosent sannsynlighet for det samme. Hvorfor?

– Vi har noen hypoteser, men ingen entydige svar. Det kan være diskriminering, mangel på nettverk eller andre forhold, sier hun. – Dette ønsker vi å forske videre på. □



Fra yrkesfag til høyere utdanning

Ungdom med innvandrerbakgrunn som begynner på yrkesfag, velger oftere påbygning til studiekompetanse, og de søker derfor i mindre grad læreplass, ifølge NIFU-forskning.

Ungdom med innvandrerbakgrunn, både de med gode karakterer og de med lavere, har større sannsynlighet for å begynne på yrkesfag, ta påbygning til studiekompetanse og fortsette til høyere utdanning enn hva gutter med norskfødte foreldre har.

– Når de bruker yrkesfag

som en vei til høyere utdanning snarere enn å fullføre et fagbrev, kan det tyde på at de har en strategi for å unngå å søke læreplass, sier Jannike Gottschalk Ballo ved Norsk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning, NIFU. □

Den smittsomme volden

– når skolen står i frontlinjen

»»» Av Rebecka Mikkelsen

Når lærere blir stående alene i møte med alvorlig utagering, blir den vanskeligere å håndtere – og risikoen øker for at volden kan spre seg videre. Skal skolen være et trygt sted for elever, må den også være trygg for lærerne.

Den siste tiden har vi sett unge barn begå alvorlig kriminalitet: knivstikking, slagsmål og i enkelte tilfeller granatkasting. Samtidig preges verden av krig, økonomisk usikkerhet og økende polarisering. Selv om vi ikke har bombe-fly over hodene, merkes uroen. Når trygghet og ressurser svekkes, forplanter det seg. Vold får en bølgeeffekt.

At vold smitter – fra menneske til menneske, mellom generasjoner og på tvers av ulike miljøer, er dokumentert (Bond & Bushman, 2017; Gerhardt, 2021; Slutkin mfl., 2018). Dette merkes også på skolearenaen, der skolen kan komme til å befinne seg midt i denne smitteveien. Sammen

med skolebøker har mange elever med seg en aggresjon i sekken. Vold og trusler har fått tiltakende fotfeste i klasserom, ganger og skolegårder, og flere skoler har sett seg nødt til å iverksette ekstra sikkerhetstiltak.

Risikofaktorer for skolevold

Vold handler ikke bare om fysiske angrep. Den kan være psykisk, seksuell eller materiell eller komme til uttrykk som latent vold – en vedvarende opplevelse av trussel og utrygghet (NKVTS, 2018). For lærere og medelever kan dette innebære konstant beredskap, en følelse av at neste hendelse kan inntreffe når som helst. Nasjonalt kunnskapssenter om vold og traumatisk



Illustrasjon: © AdobeStock

stress (NKVTS) beskriver disse voldsformene primært i konteksten vold i nære relasjoner, men begrepene er også relevante for å forstå vold og utrygghet i institusjonelle kontekster, for eksempel i skolen.

Vold i skolen spenner fra krenkelser og trusler til alvorlige hendelser med våpen. I NIFU-rapporten anslås 15 prosent av voldstilfellene i grunnskolen å være alvorlige (Samuelsen & Borg, 2025). Med alvorlig menes her at volds-episodene medførte psykisk eller fysisk skade på den ansatte. Skolevolden viser seg å være et betydelig større problem i grunnskolen enn på videregående skoler.

En omfattende forskningsgjennomgang viser

at antisosial atferd er den tydeligste risikofaktoren for elevvold i skolen (Turanovic & Siennick, 2022). Denne antisosiale atferden kommer ofte til uttrykk gjennom ordensforstyrrelse og viser klarere konturer i en alder av ti–elleve år (Gerhardt, 2021). Slik atferdsproblematikk anslås å gjelde så mange som rundt 6 prosent av barn i skolealder. Andre risikofaktorer for skolevold er psykiske plager, rusproblematikk, lav selvkontroll og negative barndomsopplevelser. Manglende grensesetting i hjemmet, lav mestringsopplevelse på skolen og lav sosial kompetanse trekkes også frem som risikofaktorer for utagering på skolen (Samuelsen & Borg, 2025). Det er altså sjelden én enkelt forklaring. Vold oppstår i samspill



mellom individuelle sårbarheter og kontekstuelle belastninger. Disse faktorene virker sammen – og lærere møter konsekvensene i praksis.

Elever med voldelig atferd og reguleringssvikt

Noen vegrer seg for å bruke begrepet vold når vi snakker om barn, som om en slik ordbruk fratar de unge lovende sin uskyld i en altfor tidlig alder. Man frykter kanskje også at voldsbegrepet vil kunne medføre en ubehagelig ansvarliggjøring av de utagerende barna. For ingen barn er født voldelige (Gerhardt, 2021). Likevel må vi ta inn over oss at flere barns skolehverdag preges av alvorlig utagering. Disse barna strever ofte med regulering av følelser og impulser, har lav frustrasjonstærskel og begrenset tilgang til regulerende strategier. Årsakene bak reguleringssvikten er mangefasetterte og ulike, men når dysregulering kommer til uttrykk gjennom vold, er resultatet uholdbart, for både barn og voksne.

Når volden øker i samfunnet og nærmiljøet, gjenspeiles dette i skolen. Aggressiv atferd kan fungere som den tilsynelatende mest hensiktsmessige mestringsstrategien for den som opplever verden som uforutsigbar og utrygg. Å være den andre frykter, er dessverre en forviltet måte å holde seg trygg på for noen barn.

For lærere som møter slik utagering regelmessig, innebærer det å stå i vedvarende uforutsigbarhet og høy aktivering over tid. Dette

er den perfekte grobunn for kronisk stress, og påfølgende helseplager.

Når lærerens bæreevne settes på prøve

Lærere er ikke bare fagformidlere. De fungerer også som reguleringsstøtte, konfliktmeglere og emosjonelle forankringspunkter. Samtidig har lærere, som alle andre mennesker, begrenset reguleringskapasitet. Blir belastningen stor nok, sprenes denne kapasiteten.

Vold og trusler rettet spesifikt mot lærere har økt betydelig de siste årene (Jensen, 2024). Ifølge NIFU er det særlig gjentatte hendelser over tid som skaper størst belastning (Samuelson & Borg, 2025). Mange lærere beskriver uro, søvnvansker og vedvarende utrygghet. I klinisk praksis møter vi lærere som utvikler symptomer på posttraumatisk stress etter voldsepisoder med elever, i enkelte tilfeller alvorlige nok til å oppfylle kriteriene for diagnosen PTSD.

Lærere med tidligere traumeerfaringer er særlig sårbare når de blir utsatt for nye traumer. Det påpekes at det er den *subjektive opplevelsen* av hendelsen, snarere enn dens objektive alvorlighetsgrad, som er avgjørende for etterreaksjoner (Anstorp & Benum, 2014; van der Kolk, 2014). Det er etterreaksjonene som er relevante for hvorvidt læreren vil fungere som et trygt ankerpunkt etter voldshendelsen eller ikke. Man skal derfor vokte seg for å henge seg opp i hvor «ille» hendelsen virker, men heller fokusere på den enkelte lærerens opplevelse.

For noen lærere kan påfølgende utrygghet i møte med utagerende elever være forbundet med skam. Skam kan føre til tilbaketrekning og økt terskel for å søke hjelp, særlig når erfaringene oppleves å stå i konflikt med profesjonsidealer (Tangney & Dearing, 2002; McMahon mfl., 2014). «Jeg kan ikke si til arbeidsgiver at jeg er livredd sjetteklassingen», var det en lærer som sa i en terapitime. Konsekvensen er at lærere som



kjenner skam, lettere går under radaren og ikke får den støtten de trenger for å gjenopprette trygghet. Deres reguleringskapasitet blir dermed liggende nede for telling. Å forebygge dette forutsetter en skolekultur der utrygghet kan tematiseres uten skyld («Du burde ha håndtert episoden annerledes») eller stigmatisering, og der det finnes tydelige lavterskelordninger for støtte når belastningen blir for stor.

Akkurat som dysregulering smitter, smitter regulering. En lærer som er trygg, støttet og ivaretatt, har langt bedre forutsetninger for å møte aggressiv atferd uten at situasjonen eskalerer. Når lærere selv opplever hjelpeløshet og frykt, svekkes reguleringskapasiteten. I etterkant forteller enkelte om reaksjoner og handlinger de senere strever med å forstå eller stå inne for. Det kan være reaksjoner som å skrike, gripe hardere enn nødvendig og miste kontroll.

Slike reaksjoner er ikke et moralsk og profesjonalitetsrelatert problem. Det er et klart tegn på et reguleringsproblem og trygghetsproblem. Begge er problemer lærere i økende grad rammes av.

Derfor må læreres emosjonelle belastning i utstrakt grad anerkjennes og ikke individualiseres eller bagatelliseres. Skolen trenger systemer som fanger opp lærere som utvikler utrygghet eller traumereaksjoner, og som gir individtilpasset oppfølging.

Trygge lærere, trygge elever

Vold blant barn og unge handler ikke om «onde elever», men om svikt i regulering – hos enkelt-mennesker og i systemene rundt dem. Når skolen blir stående alene i møte med økende uro, press og manglende ressurser, øker risikoen for eskalering. Da blir skolen et smittepunkt, ikke fordi lærere svikter, men fordi belastningen overstiger bæreevnen. Samtidig har behovet for et regulerende nærvær aldri vært større enn det er i dag.

Lærere står i frontlinjen og forventes å håndtere stadig mer komplekse og emosjonelt belastende

situasjoner. Et trygt læringsmiljø kan ikke etableres uavhengig av lærernes egen trygghet. Når læreren selv opplever utrygghet, traumereaksjoner eller vedvarende overveldelse, svekkes også forutsetningene for å gi reguleringsstøtte til de barna som trenger det mest. Å ivareta lærernes trygghet er derfor ikke bare et juridisk påkrevd arbeidsmiljøtiltak, men en grunnleggende betingelse for alle elevers trygghet.

LITTERATUR

ANSTORP, T. & BENUM, K. (RED.). (2014). *Traumebehandling: Komplekse traumelidelser og dissosiasjon*. Universitetsforlaget.

BOND, R.M. & BUSHMAN, B.J. (2017). The contagious spread of violence among U.S. adolescents through social networks. *American Journal of Public Health*, 107(2), 288–94. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2016.303550>

GERHARDT, S. (2021). *Den viktige kjærligheten: Hvordan følelser former barnets hjerne*. Cappelen Damm Akademisk.

JENSEN, T.E. (2024, 25. januar). Nye tall viser markant økning i vold mot skoleansatte. *Utdanningsnytt*. <https://www.utdanningsnytt.no/osloskolen-vold-i-skolen/nye-tall-viser-markant-okning-i-vold-mot-skoleansatte/387533>

MCMAHON, S.D., MARTINEZ, A., ESPELAGE, D., ROSE, C., REDDY, L.A., LANE, K., ANDERMAN, E. M., REYNOLDS, C.R., JONES, A. & BROWN, V. (2014). Violence directed against teachers: Results from a national survey. *Psychology in the Schools*, 51(7), 753–766. <https://doi.org/10.1002/pits.21777>

NASJONALT KUNNSKAPSENTER OM VOLD OG TRAUMATISK STRESS. (2018, 16. oktober). *Veileder for helse- og omsorgstjenestens arbeid med vold i nære relasjoner*. <https://voldsveileder.nkvts.no/hva-er-vold-naere-relasjoner/>

SAMUELSEN, Ø.A. & BORG, E. (2025). *Når skolen blir utrygg for de voksne: En studie av vold og trusler mot ansatte i skolen* (NIFU-rapport 2025:14). Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning. <https://nva.sikt.no/registration/01993df4eada-20f45372-9fcd-4d1d-96bc-001a4e670f71>

SLUTKIN, G., RANSFORD, C. & ZVETINA, D. (2018). How the health sector can reduce violence by treating it as a contagion. *AMA Journal of Ethics*, 20(1), 47–55. <https://doi.org/10.1001/journalofethics.2018.20.1.nlit1-1801>

TANGNEY, J.P. & DEARING, R.L. (2002). *Shame and guilt*. Guilford Press.

TURANOVIC, J.J. & SIENNICK, S.E. (2022). *The causes and consequences of school violence: A review*. National Institute of Justice. <https://eric.ed.gov/?id=ED619329>

VAN DER KOLK, B.A. (2014). *The body keeps the score: Brain, mind, and body in the healing of trauma*. Viking.



»»» Rebecka Mikkelsen er klinisk psykolog ved Jessheim Psykologsenter og Klinikk Toppetastjen i Oslo.

Erfaringer med

anonym vurdering

»»» Av Gøril Brataas,
Jo Helge Ansnes Schei
og Ane Krogsæter Aarre



Et forsøk fra Oslo kommune viser at anonym vurdering kan virke forstyrrende på læreres vurderingsarbeid. Mange erkjenner behovet for likere vurderingspraksis, men mener løsningen heller ligger i et tettere samarbeid på tvers av skoler.

De siste årene har politikere i flere deler av landet tatt initiativ til anonym vurdering i skolen, motivert av et ønske om likere og mer rettferdig vurderingspraksis innad og på tvers av skoler. Felles for initiativene er at de impliserer at det finnes skjevheter i læreres karaktersetting, det som i dagligtale gjerne omtales som «trynefaktor». Initiativene reiser spørsmål om hvordan en mer felles vurderingspraksis best kan utvikles, og om hva som utgjør god vurdering.

Det norske vurderingssystemet er kjennetegnet av at bortimot 80 prosent av elevenes vitnemål består av standpunktkarakterer satt av faglærere, og av at vi har forskriftsfestede prinsipper for underveisvurdering. Norske lærere er altså både dommere og trenere, og må derfor sjonglere mellom summativ og formativ vurdering (Sandvik mfl., 2026). Lærere, som alle mennesker, kan ha ubevisste skjevheter som påvirker karaktersettingen (Alne mfl., 2025), men det er vanskelig å påvise slike bias i vurderinger av enkeltprøver (Lynnebakken mfl., 2024). Vi vet imidlertid at det

ikke alltid er samsvar mellom ulike sensorer, og at samsvaret er minst i sensureringen av eksamener i norsk (Björnsson & Skar, 2021). Mye tyder likevel på at standpunktkarakterene lærerne setter, er gode predikatorer for hvordan elevene gjør det videre i utdanningsløpet (Dæhlen, 2018; Hovdehaugen mfl., 2013; Skar & Hopfenbeck, 2021).

Erfaringer med anonym vurdering – en undersøkelse

Denne artikkelen baserer seg på en undersøkelse av elevers og læreres erfaringer med anonym vurdering. Undersøkelsen vår er gjort i forbindelse med et forsøk i Oslo kommune. Oslos bystyre vedtok 28. august 2024 deler av et forslag fra Ungdommens bystyre fra 2023 om å innføre «anonyme skriftlige vurderinger i Oslo skolen for å bekjempe forskjellsbehandling» (Ungdommens bystyremøte 2023, s. 3). Elevinitiativet førte dermed til at kommunen besluttet at en felles heldagsprøve i norsk hovedmål på tiende trinn og vg3 skulle vurderes anonymt i november 2025. Dette ble på de fleste skolene løst ved at elevenes tekster

ble anonymisert og vurdert av en annen faglærer ved samme skole. Vi har intervjuet 15 lærere og 15 elever på vg3 som deltok i dette forsøket. Intervjuene var individuelle og semistrukturerte, og de ble gjennomført kort tid etter at elevene fikk tilbakemeldinger på heldagsprøven. Vi rekrutterte deltakere fra sju ulike videregående skoler i Oslo som til sammen representerer stor variasjon i inntakssnitt, studieprogram og beliggenhet, og vi la vekt på å intervjuere lærere med ulike yrkeserfaring og elever på ulike faglige nivåer. Som en del av en større studie av vurderingskvalitet og vurderingsdiskurser (Brataas, Schei & Aarre, 2026) gjorde vi en refleksiv tematisk analyse¹ (Braun & Clarke, 2021) der vi identifiserte temaer som fanget opp hvordan elevene og lærerne erfarte forsøket med anonym vurdering av felles heldagsprøver i norsk.²

Politisk og uklar styring av praksis

Et hovedfunn i materialet vårt er at de 15 lærerne, med tre unntak, er negative til forsøket med anonym vurdering, mens elevene er mer delt

i sitt syn på anonymitet. (Sju av dem er positive, seks negative og to mer nøytrale.) Mange av lærerne vi har intervjuet, kommuniserer tydelig at forsøket med anonym vurdering oppleves som et uttrykk for mistillit til lærerprofesjonen og som politisk styring på detaljnivå. De legger vekt på at formålet med forsøket har vært uklart kommunisert, og at prosessen har gitt lite rom for medvirkning og dermed tilsidesatt deres profesjonelle autonomi. Samtidig opplever lærerne at det ble gitt få føringer fra kommunalt hold:

Måten vi fikk vite det på via media, for det første, og så at det er politisk styring av vår praksis midt i et skoleår, der vi har lagt årsplaner. Med litt sånn uklare eller ingen rammer nesten. Eller ressurser, tenker jeg på, da. Ja, det er kjempe ... bare ugreit. (LÆRER 14)

De vage rammene for forsøket førte ifølge lærerne til at forsøket ble ulikt organisert på tvers av skoler, og at mye tid gikk med til administrering av selve anonymiseringen. For eksempel la noen skoler til rette (i form av tid eller økonomisk kompensasjon) for at lærerne skulle kunne lese egne elevers besvarelser i tillegg til de anonymiserte besvarelsene, mens andre skoler ikke gjorde en slik tilrettelegging. Resultatet ble at lærerne ved de sistnevnte skolene havnet i en lojalitetskonflikt mellom skolens føringer

og egne elever, der de måtte ta stilling til om de skulle gjøre «gratisarbeid» for å sikre best mulig oppfølging av egne elever:

Og nå er det mange elever som er kjempeskuffet over den karakteren de har fått, og jeg forstår karakteren ut fra tilbakemeldingen, men de har jo lyst til å snakke med meg: «Men kan ikke du gå igjennom?» Og da må jeg jo i så fall da lese, og jeg har lyst til å ikke gjøre det fordi det er gratisarbeid, men samtidig så har jeg jo lyst til å følge opp elevene, så det er en sånn ... Det er en vanskelig skvis å stå i. (LÆRER 1)

Som sitatet indikerer, setter forsøket lærerne i en situasjon som skaper mange negative emosjoner. En lærer sier eksempelvis: «Jeg fikk ikke sove i starten. Det var en sånn voldsom invadering av undervisningen min» (Lærer 5). Likevel uttrykker lærerne at de er opptatt av å være lojale til systemet, og at de har formidlet forsøket i et nøytralt språk til elevene for å unngå å bidra til politikerforakt:

«vi skal prøve, på tross av alt, å hindre det som er økende politikerforakt. Vi skal i hvert fall ikke nøre opp under det. Selv om det på sett og vis kunne friste litt». (LÆRER 14)

Tapte muligheter for formativ vurdering

Slik vi tolker intervjudataene våre, handler imidlertid lærernes hovedinnvending mot anonym vurdering om at de frarøves muligheten til å gi formativ vurdering til egne elever, til å være i dialog med elevene om deres utvikling og til å bygge videre på informasjonen om elevenes læring i den videre undervisningen:

Noe av det verste er at det ikke er satt [av] noen ressurser til at man kan rette sin egen bunke i tillegg. Og da er jo systemet sånn at man tenker at man skal rette en annen bunke enn sine egne elever. De skjønner jo ikke at dette er undervisvurdering. Jeg trenger jo innsikt i hva elevene mine får til, og hva de ikke får til, for å legge opp undervisningen videre. (LÆRER 5)

Lærerne oppgir at de bruker mye tid og krefter på å gi tilbakemeldinger, og flere gir uttrykk for at de utfører denne delen av jobben med stor dedikasjon og yrkesstolthet. En lærer uttrykker at «det er litt sånn at jeg føler at det er der [når jeg gir tilbakemeldinger] jeg virkelig har mulighet til å hjelpe eleven min» (Lærer 4). En tilleggsutfordring, som nevnes av både lærere og elever, er at mange skoler strevde med å stenge internett under heldagsprøven, noe som førte til at elever hadde tilgang til prateroboter. Som lærerne sier, er det vanskeligere å

påvise KI-bruk når eleven er anonymisert, fordi den som vurderer teksten, ikke kjenner elevens språk og stil. På én av skolene valgte man å gå bort fra anonym vurdering i klasser der man ikke fikk sperret nettet.

Mange av elevene og lærerne vi har snakket med, er også opptatt av at tidspunktet for gjennomføringen av heldagsprøven kom for tidlig, og at «timingene er et kjempeproblem» (Lærer 5). Flere påpeker at kriteriene og skriveoppgavene ikke tok hensyn til at elevene fortsatt er underveis. Heldagsprøven var utformet som en sluttvurdering heller enn som en underveisvurdering, og mange elever og lærere oppgir at oppgavene var for krevende og inneholdt en sjanger man ikke kunne forvente at alle hadde jobbet med på det tidspunktet. Elevene omtaler heldagsprøven som «eksamenstrening» og «en reality check». Noen av lærerne sier også at de mener at ordningen går på tvers av sentrale prinsipper for underveisvurdering i opplæringsforskriften. Dette gir seg mellom annet utslag i at en lærer sier at hen har kommunisert til elevene at «det er jeg som setter karakter til slutt. Det er jeg som skal vurdere dere til slutt» (Lærer 10). En annen lærer betrakter karakteren som settes på heldagsprøven, som veiledende, og gir uttrykk for at hen vil overprøve karakteren dersom den er urimelig.

Dårligere tilbakemeldinger anonymt

Elevene i vårt materiale er tydelige på at tilbakemeldingene de fikk anonymt,

hadde lavere kvalitet enn tilbakemeldingene de vanligvis får fra norsklæreren sin. Dette gjelder uavhengig av om de stiller seg positive eller negative til anonym vurdering. Flere lærere nevner det samme, og totalt sier 20 av informantene eksplisitt at kvaliteten på tilbakemeldingene var lavere enn den pleier å være. Med forbehold om at elevene ble rekruttert via lærerne sine, merker vi oss at de uttrykker høy tillit til norsklærers vurderingskompetanse og tilbakemeldingspraksis. Tilbakemeldingene de fikk anonymt, beskrives av flere som «pitte liten», «mer generelle» og «vage», og noen har opplevd å få tilbakemeldinger som var «sårende» og «frekke». En elev sa eksempelvis at hen ikke lærte noe av tilbakemeldingen, ettersom den var «veldig kort og ganske kald, og ikke sånn veldig dyptgående» (Elev 4). Flere nevner også at faglæreren har helt andre forutsetninger for å gi dem tilpassede tilbakemeldinger:

Fordi forskjellen på en eksamenssensor og en faglærer er at faglæreren kjenner eleven, og da vil faglæreren automatisk, kanskje ubevisst, tilpasse tilbakemeldingen til hver enkelt elev, basert på hvordan eleven tolker ting, og hva den enkelte eleven må jobbe med. Så når en faglærer kjenner eleven, er det mye enklere å gi en større tilbakemelding, fordi den har noe å ta tak i, ikke bare den teksten, enn da sensor vil ha. (ELEV 4)

Flere elever nevner også at de fikk tilbakemeldinger på teksten sin mye senere enn vanlig, og at muligheten for dialog med læreren som hadde skrevet tilbakemeldingene, ikke var til stede.

Trynefaktor eller tilpasset opplæring?

Selv om elevene sier de lærer mer av tilbakemeldingene fra norsklæreren sin, ønsker omtrent halvparten anonym vurdering velkommen. Disse elevene legger vekt på at rettferdig vurdering innebærer at en annen lærer ville ha gitt besvarelsen deres samme karakter som faglæreren deres, og at det derfor er viktig med en «second opinion». De ser det som naturlig at mennesker påvirkes av relasjonen de har til andre når de vurderer. Tre av elevene legger dessuten vekt på at de har hørt at kjønn har betydning for læreres karaktersetning:

Ja, jeg snakker om kjønn. Jeg snakker om hvor aktiv man er i timene, at man viser interesse i faget, føler at tilstedeværelse, om man har mye fravær eller ikke, og om man først er borte, at man gir beskjed i god tid i forveien til læreren, sånn at læreren skjønner at du ikke skulker, får anmerkninger, er et godt medmenneske, og en som bidrar positivt i klasserommet, føler jeg at det har mye å si i forhold til om det er lik [vurdering] eller ikke. (ELEV 5)

De elevene som ikke liker forsøket med anonym vurdering, legger vekt på at helheten i kompetansen deres ikke blir tatt hensyn til. Alt står og hviler på hva de gjør i løpet av én skriveøkt, og de som vurderer, kjenner ikke det andre arbeidet deres. Samtidig tror flere av disse elevene at «trynefaktor» finnes. Men de ser på det som noe som hovedsakelig går i deres favør, og de tror karakterene heller vipper opp enn ned når lærer og elev kjenner hverandre.

Majoriteten av lærerne avviser at relasjonen de har til elevene sine, påvirker karaktersettingen. Det lærerne derimot er svært opptatt av, er at det å gi tilbakemeldinger på tekster er en god arena for å differensiere undervisningen: «Og det er jo ikke trynefaktor, det er jo tilpasset opplæring» (Lærer 5). En lærer utdyper slik:

Når jeg gir tilbakemelding til to ulike elever med to ulike forutsetninger, så vil de kunne se ganske forskjellig ut. Og måtte se ganske forskjellig ut for at de skal kunne være rettferdige. Så likhet der tenker jeg ikke nødvendigvis betyr rettferdig. (LÆRER 14)

Kun tre av lærerne vi intervjuet, anerkjenner at trynefaktor kan være et reelt problem i vurderingsprosessen. Disse tre er alle lærere ved samme skole og underviser stort sett lavtpresterende elever, og uttrykker at det er vanskelig å sette objektivt riktige karakterer til elever man kjenner godt,

og som presterer dårlig. Som en lærer ved en annen skole formulerte det: «Men jeg husker at noen på bordet mitt [på vurderingssamlingen³], vi satt på ulike bord, og noen på bordet mitt sa: Dette her er en ener, men hvis det var min elev, så ville jeg gitt denne en toer» (Lærer 12). De fremhever også at det er vanskelig å frigjøre seg fra kjepphester man har, og at relasjoner man har til elever, vil spille inn:

Jeg opplever noen ganger at vi later som at vi ikke har kjepphester, at vi ikke lar oss forstyrre av relasjon og forventninger. Når jeg tenker at det er helt menneskelig, at det er der, og at det ligger der litt sånn underbevisst, at det må vi erkjenne fremfor å fornekte at det eksisterer. (LÆRER 7)

Disse lærerne har av disse grunnene vært svært positive til anonym vurdering. Hos de fleste av lærerne (12) ser vi klare tegn på at det relasjonelle i vurderingsarbeidet spiller inn emosjonelt. På spørsmål om hvordan de opplever det å gi tilbakemeldinger til elever de ikke kjenner, brukes ord som «deilig», «en lettelse», «en befrielse» og «fint», nettopp fordi de kan forholde seg til tekstene uten relasjonen til elevene i bakhodet. Vi tolker dette som at mange lærere opplever relasjonell og emosjonell påvirkning i vurderingsarbeidet, men de er altså delt i om de lar seg påvirke av dette eller ikke i karaktersettingen.

Mindre rom for tolkningsfellesskap

Det foreligger i materialet vårt gjennomgående en stor tiltro til allerede eksisterende tolkningsfellesskap innad på skolene. De fleste lærerne fremhever at dette i seg selv, sammen med bruk av vurderingskriterier og kjennetegn på måloppnåelse, bidrar til lik karakterpraksis. Vi ser til og med at tre av elevene ved tre ulike skoler omtaler dette samarbeidet blant lærerne. «Og jeg vet at lærerne snakker sammen og samarbeider. Så jeg føler den karakteren egentlig ikke [...] hadde [utgjort] noen stor forskjell» (Elev 3). Flere av lærerne gir uttrykk for at tiden de har brukt på de administrative sidene ved forsøket med anonym vurdering, har gitt dem mindre tid til å samarbeide om vurdering og å lese hverandres tekster enn de har til vanlig.

Mens betydningen av tolkningsfellesskap innad på skolene fremheves, påpekes en tilsvarende mangel på tolkningsfellesskap på tvers av skolene. Både hos mange av lærerne og hos mange elever finner vi en usikkerhet om karakterer settes likt mellom skolene. Man kan til og med øyne direkte mistro til at det er lik karakterpraksis på tvers av skoler. En lærer trekker for eksempel frem at hun selv jobber på en skole med stort sett lavtpresterende elever. Hun ser det som sannsynlig at lærere på (vestkant)skoler med «advokatforeldre på nakken [...] kan kjenne seg presset til å kanskje sette en høyere karakter enn de ville gjort hvis de ikke hadde blitt presset» (Lærer 6). Flere av elevene oppfatter

det som at karakterene sitter løsere på skoler med lavtpresterende elever enn på skoler med høytpresterende. En elev nevner et rykte om at «lærere får kake på lærerværelset hvis de har klassen med høyest karakter. [...] man merker at alle skoler ønsker å ha et bra rykte, så da tror jeg at læreren kanskje vil være litt snillere på skoler [der] det ikke er så høyt faglig nivå» (Elev 4).

Lærerinformantene peker særlig på to forhold som positive for å kalibrere karakterer på tvers av skoler. Det ene er at norskfaget har en sentralt gitt eksamen. Her er det særlig verdifullt å ha erfaring som sensor. Det andre er nettopp den felles heldagsprøven i norsk i Oslo. Alle våre lærerinformanter er svært positive til denne ordningen, og syns det er fint at de får tid til å diskutere elevtekster med lærere fra andre skoler. Flere lærere sier også eksplisitt at de hadde vært mer positive til forsøket med anonym vurdering, dersom forsøket hadde lagt opp til at de skulle vurdere besvarelser på tvers av skoler. De kritiserer derimot at tiden man får til slike diskusjoner, er blitt knappere enn den var tidligere år, blant annet fordi vurderingssamlingen er redusert fra en hel dag til en halv. Det er derfor grunn til å tro at dette forsøket med anonym vurdering i liten grad har gitt bedre tolkningsfellesskap på tvers av skoler.

Er anonym vurdering løsningen?

Samlet sett viser funnene våre at forsøket med anonym vurdering bidro til at summative vurderingsprosesser ble mer fremtredende i en tid på året hvor

elever og lærere ellers er dypt inne i formative skrive- og vurderingsprosesser. Forsøket på å skape likere og mer rettferdig vurderingspraksis kom altså med den bivirkningen at lærerne ikke fikk mulighet til å tilpasse tilbakemeldingene til individuelle elevers behov, og elevene fikk dermed tilbakemeldinger av lavere kvalitet og med mindre formativt potensial. Samtidig er elevene opptatt av at rettferdig vurdering forutsetter at en annen lærer ville ha gitt samme karakter på samme tekst. Dette er eksempler på de klassiske avveiningene man må gjøre i spørsmål om vurderingskvalitet (Stobart, 2021). Det å arbeide mot en likere vurderingspraksis vil kunne føre til mer pålitelig vurdering, men det kan samtidig gå på bekostning av vurderingens gyldighet, forstått som at vurderingsgrunnlaget blir smalere og nytteverdien for videre læring mindre enn den ellers ville vært.

Vi vil argumentere for at forsøket med anonym vurdering bringer noen av de innebygde spenningene i den norske vurderingsforskriften til overflaten. Lærerne skal balansere mellom formativ og summativ vurdering, og står dermed i en spagat mellom å være trener og dommer. I forsøket med anonym vurdering ble lærerne fritatt fra dommerrollen overfor egne elever for en kort stund, men rollen innhenter dem så snart halvårskarakteren, og deretter standpunktkarakteren, skal settes. Som trenere mangler også de av lærerne som ikke fikk ressurser til å lese egne elevers tekster, verdifull informasjon om hvordan de skal legge

opp løpet videre. Forskriften slår fast at det er faglærer som skal sette den endelige standpunktkarakteren, at den skal være basert på en helhetlig vurdering av elevens kompetanse gjennom det de har vist i opplæringen, og at elevene skal vurderes på flere og varierte måter. En politisk inngripen på lokalt nivå, i form av en ansvarliggjøringsmekanisme som primært bygger på summative vurderingslogikker, ser altså ut til å ha gjort lærernes vurderingsarbeid vanskeligere og mindre håndterbart.

Manglende samsvar i styringssignaler blir problematisert i en ny rapport om standpunktvurdering som legger vekt på samsvar og samspill mellom nasjonale rammer og forventninger, lokale strukturer og kulturer og lærernes profesjonelle dømmekraft (Sandvik mfl., 2026). Funnene våre antyder at spenningene i det norske systemet krever at lærerne har et handlingsrom. Oslo kommune kan ha begrenset dette handlingsrommet gjennom forsøket med anonym vurdering, da det ikke er i samsvar med lærernes forståelse av gjeldende forskrift og læreplanverk. Det er derfor forståelig at mange lærere opplever forsøket som mistillit og detaljstyring. Samtidig må profesjonen være åpen for en samtale om hvordan relasjoner påvirker vurderingsarbeidet, all den tid nasjonale føringer forutsetter at vurdering er en dialogisk og med det relasjonell aktivitet. Undersøkelsen vår viser at det er stor vilje blant norsklærerne til å samarbeide om karaktersetting på tvers av skoler, og at elevene synes

LITTERATUR

ALNE, R.H., HERSTAD, E. & REILING, R.B. (2025). Fairness in grading: Randomizing Ethnicity and Gender in Teacher Assessments. SSRN. <https://ssrn.com/abstract=5937709> eller <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.5937709B>

BJÖRNSSON, J.K. & SKAR, G.B. (2021). *Sensorreliabilitet på skriftlig eksamen i videregående opplæring. Estimer av sensorreliabilitet basert på analyser av karakterforslag fra to uavhengige sensorer for fellessensur – Resultater fra 40 utvalgte fag*. UiO.

BRAATAAS, G., SCHEI, J.H.A. & AARRE, A. (2026). The controversy of anonymous assessment in Oslo: Sacrificing learning for perceived fairness? Sammendrag akseptert til Earli SIG 1 conference 2026, Utrecht.

BRAUN, V. & CLARKE, V. (2021). One size fits all? What counts as quality practice in (reflexive) thematic analysis? *Qualitative Research*

in Psychology, 18(3), 328–352. <https://doi.org/10.1080/14780887.2020.1769238>

DÆHLEN, M. (2018). Sikrer gode karakterer fullføring? Videregående opplæring blant jenter med hjelp fra barnevernet. *Tidsskrift for velferdsforskning*, nr. 2, s. 86–102, Universitetsforlaget.

HOVDHAUGEN, E., SELAND, I., LØDDING, B., PRØITZ, T. & VIBE, N. (2014). *Karakter i offentlige og private videregående skoler. En analyse av eksamens- og standpunktkarakter i norsk og matematikk og rutiner for standpunktvurdering i offentlig og private videregående skoler*. NIFU. Rapport 24/2014.

LYNNEBAKKE, B., ALNE, R.H., REILING, R.B. & KINDT, M.T. (2024). *Forskjellsbehandling, diskriminering og rasisme i norsk grunnskole* (Vol. 2024/14). NIFU.

SANDVIK, L.V., FJØRTOFT, H., SKAR, G.B., JOHANSEN, M.B., KVISTAD, A.H., TOKLE,

O.D., ANGVIK, S. AA., SVENDSEN, B., KORSHAVN, R.N. & GJØLME, E.G. (2026). *Standpunktvurdering – praksis og prosesser i LK20*, NTNU. https://www.udir.no/contentassets/57b8a4fc448a4da9889d665d7dc816do/ntnu_2026_standpunktvurdering.pdf

SKAR, G.B. & HOPFENBECK, T.N. (2021). *Kunnskapsgrunnlag om standpunktvurdering*. NTNU.

STOBART, G. (2021). *Upper-secondary education student assessment in Scotland: A comparative perspective* (No. 253). OECD Publishing, Paris

UNGDOMMENS BYSTYREMØTE. (2023). *Prioriterte saker vedtatt på Ungdommens bystyremøte 2023*. <https://cdn.sanity.io/files/unrabq2r/production/d85538e20639ad25cd28653cc062880130131c73.pdf/Fem-prioriterte-saker-fra-UBM-2023.pdf>

dette er viktig. Lærerne er svært positive til ordningen med felles heldagsprøve i Oslo kommune. For flertallet av lærerne i vårt materiale er det imidlertid ikke anonym vurdering som er løsningen, men mer tid og bedre rammer til å diskutere vurdering av elevtekster både med egne kollegaer og med lærere på andre skoler.

NOTER

- 1 Vi gjennomførte analysen i fellesskap. Først kodet vi materialet induktivt hver for oss. Deretter møttes vi for å dele induktive koder og for sammen å identifisere, revidere og navngi temaer.
- 2 Studien er gjennomført uavhengig av Oslo kommune, godkjent av personverntjenesten for forskning, Sikt, og alle deltakerne ga et informert og frivillig samtykke.
- 3 Det blir hvert år arrangert en samling for lærere på vg3 der man vurderer svar på heldagsprøven i fellesskap.



»»» Ane Krogsæter Aarre er prosjektleder i FIKS ved Universitetet i Oslo. Hun har lang erfaring som lærer, veileder og skoleleder. Hun jobber særlig med kollektiv kompetanseutvikling innenfor vurdering og utvikling av profesjonsfellesskap.



»»» Gøril Brataas er førsteamanuensis i norskdidaktikk ved Universitetet i Innlandet. Hun har lang erfaring som norsklærer i videregående skole og arbeider nå med utdanning av norsklærere. Hennes forskningsinteresser inkluderer formativ vurdering og lese-, skrive- og muntlighetsdidaktikk.



»»» Jo Helge Ansnes Schei er prosjektleder i FIKS ved Universitetet i Oslo. Han har lang erfaring som norsk-, fransk- og tysklærer i videregående skole, har undervist i tysk og tyskdidaktikk ved Universitetet i Bergen og Oslo. Nå jobber han særlig med kollektiv kompetanseutvikling innenfor vurdering, lesing og utvikling av profesjonsfellesskap.

Norsklærere liker forslag til innholdslister

»» Tekst og foto: Tore Brøyn

Forslag til innholdslister til bruk i norskfaget i barneskolen er sendt ut på høring, og resultatene foreligger. Lærere og skoler ser ut til å være fornøyd med innholdet

Jonas Bakken er professor i norskdiktikk og leder for faggruppen som har tatt for seg norskfaget. Han har sett gjennom svarene som gjelder innholdslister i norsk for barneskolen og kan konstatere at responsen er god.

– De fleste av uttalelsene kommer fra skoler og lærere, og disse gir uttrykk for at innholdslisten er både nyttig og relevant, og at dette er noe de kommer til å bruke. De opplever også at det er en god balanse mellom klassiske og moderne tekster. Jeg var på forhånd usikker på om dette ville være noe skolene ville ha, men det ser altså ut til at vi har truffet riktig her, sier Bakken.

En del av svarene kommer også fra personer og institusjoner utenfor

skolen, og her finner man i større grad forslag til endringer.

– I svarene fra universitets- og høyskolefeltet er flere opptatt av å få inn mer av den eldre klassiske litteraturen og legger mindre vekt på nyere litteratur. Mens biblioteker og andre som arbeider for barns leseutvikling, er gjerne opptatt av å få inn ny litteratur som kan engasjere barn og unge. En tredje gruppering er ulike interesseorganisasjoner som ønsker å få inn mer litteratur innenfor sine områder. Det kan være kristne verdier, litteratur på nynorsk eller litteratur som understreker det nordiske fellesskapet, sier Bakken.

– *Du har uttalt at innholdslistene har to ulike mål, å bidra til å styrke den felles litteraturarven og det å være en hjelp til nyutdannede lærere. Hva er viktigst?*

– Det overordnede er å bidra til et felles referansegrunnlag når det gjelder kulturarven. Men om dette også kan være en hjelp for nyutdannede lærere, så kan det betraktes som en positiv tilleggseffekt.

– *Kan disse innholdslistene betraktes som et forsøk på å etablere en kanon for skolen?*

– Innholdslistene skiller seg fra en tradisjonell kanon, blant annet ved at de knytter seg til bestemte deler av skolens kompetansemål. Dessuten skiller de seg fra en tradisjonell



Jonas Bakken leder faggruppen som har laget forslag til innholdslister for norskfaget. Et kriterium for utvalget er at dette skal være litteratur som skal være enkel å få tak i, enten som digitale versjoner fra Nasjonalbiblioteket eller i papirutgaver fra forlagenes «backlister».

kanontankegang ved at de ikke bare legger vekt på å hente fram verker fra den tradisjonelle norske kulturkanon. Det viser seg ved at vi har lagt vekt på å ha med tekster fra ulike nasjonale minoriteter som skogfinner og kvener og fra den samiske litteraturen. Slik sett kan innholdslistene betraktes som en utvidelse, en dreining mot et mer inkluderende fellesskap, sier Bakken.

Innholdslistene for norsk i barneskolen har vært på høring med frist i april. Men Bakken forteller at man faktisk vil få enda en mulighet til å uttale seg. Når innholdslisten for ungdomsskolen er ferdig, blir det en ny innspillrunde, og hele listen vil være klar for bruk i skolen fra sommeren 2027.

Skolefagenes innholdslister

Innholdslistene i norsk (barneskolen), samisk, samfunnsfag og musikk har vært til høring og hadde 17. april som frist for innspill. Listene i samfunnsfag og musikk skal være klare til sommeren 2026.

Listene i norsk, samisk, KRLE, mat og helse og kunst og håndverk og duodji skal være klare til sommeren 2027.



Att döda ett barn
Tante Ulrikkes vei
Styggen på ryggen
Et dukkehjem

Norskfagets uformelle kanon

»» Av Ellen Marie Urberg

Veiledende innholdslister for norskfaget i barnetrinnet har vært på høring, og vi venter på tilsvarende lister for ungdomstrinnet. I den forbindelse er det interessant å se på hvilke verker som allerede utgjør en uformell kanon i norskundervisningen.

Norskfaget har ingen formalisert kanon. Læreplanen i norsk LK20 navngir ingen forfattere eller verk som alle elever skal lese (Utdanningsdirektoratet, 2020). Likevel vender spørsmålet stadig tilbake i faglige diskusjoner: Finnes det likevel en kanon i praksis?

Spørsmålet har fått fornyet aktualitet gjennom arbeidet med å utvikle veiledende innholdslister i norskfaget. Våren 2026 publiserte Utdanningsdirektoratet et første utkast til slike lister i flere fag, blant annet norsk, samisk, samfunnsfag og musikk (Utdanningsdirektoratet, 2026). Listene er sendt ut på høring og er ment som støtte for læreres arbeid med læreplanene, samtidig som de kan fungere som et

utgangspunkt for felles referanser i undervisningen.

De foreløpige utkastene gjelder barnetrinnene fra første til sjuende trinn. Forslag til innholdslister for ungdomstrinnene er ennå ikke ferdige, og vil bli lagt ut på et senere tidspunkt.

Blant tekstene som foreslås i norskfaget for barnetrinnet, er blant annet eventyr som «Askeladden som kappåt med trollet» og «Østenfor sol og vestenfor måne», dikt som «Mauren» av Inger Hagerup og «Regn» av Sigbjørn Obstfelder, samt nyere barne- og ungdomslitteratur som *Tonje Glimmerdal* av Maria Parr og *Kurt koker hodet* av Erlend Loe. Listene inkluderer også sakprosa, blant

annet *Håndbok for unge antirasister* av Tinashe Williamson og Thea Jacobsen, i tillegg til samiske tekster som Paulus Utsis «Joiken» og Karen Anne Buljos *Nieidagorži / Pikefossen*. Samlet sett viser utvalget en kombinasjon av etablerte tekster fra norsk litteraturtradisjon, nyere barne- og ungdomslitteratur, sakprosa og tekster som representerer samiske og nasjonale minoriteters kultur.

Eksemplene illustrerer hvordan utvalget har tenkt når det gjelder tekster og forfatterskap som kan fungere som felles referanser på norskfagets barnetrinn, og kan gi oss en pekepinn om hvordan utvalg og omfang vil kunne bli seende ut på ungdomstrinnet.

Lærernes valg av litteratur

Når arbeidet med innholdslistene for ungdomstrinnet nå skal videreføres, kan det være relevant å vite hvilken praksis lærerne har i dag når det gjelder valg av litteratur til norskundervisningen. Det følgende bygger på materiale fra min masteroppgave *Når norsklærerne velger* (Urberg, 2025). Her har jeg analysert faglærerrapporter fra muntlig eksamen i norsk på 10. trinn våren 2024. I rapportene oppgir lærerne hvilke tekster elevene er godt kjent med fra undervisningen, og materialet gir dermed et innblikk i hvilke tekster norsklærere faktisk velger og prioriterer i undervisningen.

Studien er gjennomført som en dokumentstudie med innslag av kvantitativ innholdsanalyse, der alle tekstene i rapportene ble systematisk kartlagt og kategorisert. Materialet gir dermed et samlet bilde av hvilke tekster som forekommer i undervisningen, og hvor ofte de blir brukt.¹

Det kan i denne sammenhengen være interessant å merke seg at flere av forfatterne som er representert i utkastet til innholdslistene for barnetrinnet, også forekommer i materialet fra faglærerrapportene på 10. trinn. Dette gjelder blant annet Bjørnstjerne Bjørnson, Henrik Ibsen, Inger Hagerup, Sigbjørn Obstfelder, Dikken Zwilgmeyer, Johan Borgen, Lars Mæhle, Erlend Loe og Maria Parr. I noen tilfeller forekommer også enkelttekster fra innholdslistene i flere av faglærerrapportene, blant annet «Piken med svovelstikkene», «Ja, vi elsker», «Margrete Kind» og

«Nordmannen». Selv om disse tekstene ikke tilhører de mest brukte i materialet, viser de likevel at enkelte tekster sirkulerer gjennom ulike deler av skoleløpet. Dette kan peke mot en viss kontinuitet i hvilke tekster og forfatterskap som brukes i norskfaget.

Materialet åpner dermed for et mer empirisk spørsmål: Finnes det allerede konturer av et sett tekster

som relativt mange lærere velger i undervisningen?

Mønstre i tekstvalget

Materialet bygger på 69 faglærerrapporter og omfatter et omfattende tekstgrunnlag fra undervisningen. Til sammen inneholder rapportene 1380 registrerte tekster, fordelt på 636 ulike titler og 387 ulike forfattere.

TITTEL	FORFATTER	PROSENT	SJANGER
Karens jul	Skram, Amalie	50,85 %	novelle
Att döda ett barn	Dagerman, Stig	49,15 %	novelle
Karen	Kielland, Alexander	42,37 %	novelle
Du må ikke sove	Øverland, Arnulf	40,68 %	dikt
Victoria	Hamsun, Knut	37,29 %	roman
Et dukkehjem	Ibsen, Henrik	33,90 %	skuespill
Aust-Vågøy	Hagerup, Inger	27,12 %	dikt
Eg står her og skal slå opp ...	Belsvik, Rune	27,12 %	novelle
Faderen	Bjørnson, Bjørnstjerne	27,12 %	novelle
Skolegutt	Stien, Laila	25,42 %	novelle
Tante Ulrikkes vei	Shakar, Zeshan	25,42 %	roman
Hør her'a	Sharif, Gulraiz	22,03 %	roman
Til ungdommen	Grieg, Nordahl	22,03 %	dikt
Victoria	Lian, Torun	22,03 %	film
Att döda ett barn	Larsson, Björne	20,34 %	kortfilm
Barsakh	Stranger, Simon	18,64 %	roman
Rådebank	Kyed, Linn-Jeanethe	18,64 %	tv-serie
Skylappjenta	Haq, Iram	18,64 %	kortfilm
Blodspor	Ahmethodizic	16,95 %	novelle
Landskap med gravmaskiner	Jacobsen, Rolf	16,95 %	dikt
Caps	Fosse, Jon	15,25 %	novelle
Matt 18.20	Bringsværd, Tor Åge	15,25 %	novelle
Selvvalgt roman		15,25 %	roman
Skam	Andem, Julie	15,25 %	tv-serie
Styggen på ryggen	Onkel P	15,25 %	sang

Selv om materialet samlet sett rommer en betydelig bredde i tekstutvalg, fremtrer det også en tydelig konsentrasjon rundt enkelte verk. Tabellen under viser tekster som forekommer i minst 15 prosent av faglærerrapportene, og gir dermed et bilde av hvilke tekster som går igjen i en betydelig andel av rapportene.

Dette mønsteret kan vanskelig forklares som tilfeldig. Når de samme tekstene går igjen i et betydelig antall rapporter fra ulike skoler, kan det tyde på at enkelte verk har fått en særlig stabil plass i norskundervisningen.

At over halvparten av rapportene oppgir *Karens jul*, og nær halvparten *Att döda ett barn*, kan indikere en betydelig grad av overlapp i tekstvalg på tvers av skoler og regioner. Også tekster som *Karen*, *Du må ikke sove*, *Victoria* og *Et dukkehjem* forekommer i en stor andel av rapportene, noe som ytterligere understreker at enkelte tekster ser ut til å bli valgt av mange lærere uavhengig av lokal kontekst.

Samtidig viser tabellen at tekstutvalget i norskfaget ikke bare består av klassiske litterære verk. Nyere tekster forekommer også i flere rapporter. Romaner som *Tante Ulrikkes vei*, *Hør her'a* og *Barsakh* peker mot en tydelig tilstedeværelse av samtidslitteratur i undervisningen. At slike verk forekommer sammen med tekster som *Karen*, *Karens jul* og *Et dukkehjem*, viser at den delen av tekstutvalget som går igjen i rapportene, ikke bare består av tradisjonelt kanoniserte verk, men også rommer nyere litteratur.

I tillegg finner vi multimodale

tekster i materialet. Tv-serien *Rådebank*, kortfilmen *Skylappjenta* og filmatiseringen av *Att döda ett barn* viser at også audiovisuelle fortellinger inngår i tekstgrunnlaget som elevene arbeider med. Det betyr at mønstrene i materialet ikke bare handler om hvilke litterære tekster som velges, men også om hvilke uttrykksformer lærerne ser ut til å oppfatte som faglig relevante i norskundervisningen.

Materialet tegner dermed et bilde av et norskfag der tekstutvalget preges både av etablerte litterære verk med en tydelig plass i litteraturhistorien og av nyere tekster og medieuttrykk som speiler samtidens fortellinger og uttrykksformer. Det er nettopp denne kombinasjonen av tradisjon og samtid som gjør materialet særlig interessant i diskusjonen om felles referanser i norskfaget.

Hva har tekstene til felles

Når vi ser nærmere på tekstene som forekommer i en betydelig andel av rapportene, fremstår flere fellestrekk:

- De er relativt korte og egner seg for nærlesing.
- De fungerer som tydelige representanter for litteraturhistoriske perioder.
- De er godt etablert i lærebøker og antologier.
- De gir gode muligheter for arbeid med virkemidler og tolkningskompetanse.

Disse fellestrekkene gjelder ikke nødvendigvis hele materialet, men de ser

særlig ut til å kjennetegne tekstene som forekommer hyppigst i rapportene. Mange av tekstene er relativt korte og oversiktlige, noe som gjør dem godt egnet til arbeid med nærlesing i klasserommet. Slike tekster gir lærerne mulighet til å arbeide grundig med språklige og litterære virkemidler, samtidig som de er håndterbare innenfor rammene av undervisningen. Dette er ikke uviktig. I en skolehverdag der tid, progresjon og vurdering spiller inn på tekstvalgene, vil tekster som er både tilgjengelige og analysemessig rike, ofte få en særlig praktisk verdi.

Flere av tekstene fungerer også som tydelige representanter for litteraturhistoriske perioder eller sjangre. Tekster som *Karens jul*, *Karen*, *Victoria* og *Et dukkehjem* har lenge hatt en sentral plass i norsk litteraturhistorie og er godt etablert i lærebøker og antologier. Dette kan bidra til å forklare hvorfor de fortsatt går igjen i undervisningen. De fungerer ikke bare som enkelttekster, men også som innganger til større faglige sammenhenger, som realismen, naturalismen, modernismen eller dramatiske former.

Samtidig viser materialet at også nyere tekster inngår i dette mønsteret. Romaner som *Tante Ulrikkes vei* og *Hør her'a*, samt kortfilmer og tv-serier som *Skylappjenta* og *Rådebank*, peker mot en tydelig tilstedeværelse av samtidslitteratur og nyere medieuttrykk i undervisningen. Disse tekstene kan gi elevene innganger til temaer og erfaringer som oppleves relevante i deres egen samtid, og kan dermed fungere som bro mellom fagets

etablerte teksttradisjon og elevenes egen erfaringsverden.

Felles for mange av tekstene er dessuten at de gir gode muligheter for arbeid med tolkning, tematikk og litterære virkemidler. De egner seg dermed godt som utgangspunkt for faglige samtaler, analyse og refleksjon i klasserommet. Mange av dem åpner også for sammenligning på tvers av sjangre og uttrykksformer, slik vi ser når både den litterære teksten og filmatiseringen av *Att döda ett barn* forekommer i materialet.

Samlet sett kan disse trekkene bidra til å forklare hvorfor enkelte tekster ser ut til å få en mer stabil plass i undervisningen enn andre. Funnene kan også ses i lys av tidligere forskning. Blikstad Balas og Roe (2020) viser at noveller ofte fungerer som modelltekster og sjangereksempler i undervisningen, nettopp fordi de egner seg for nærlesing og arbeid med litterære virkemidler. Hallvard Kjelen (2013) peker på at læreres litteraturvalg i stor grad er pragmatiske og klasseromsorienterte, heller enn eksplisitt begrunnet i kanontenkning.

I lys av dette kan de hyppige tekstvalgene forstås som uttrykk for profesjonelle vurderinger av hva som fungerer i undervisningen. Når slike valg gjentas på tvers av skoler og regioner, kan de over tid bidra til å etablere felles referanser. Det betyr ikke at lærerne nødvendigvis tenker i kanonbegreper når de velger tekster, men at praksis likevel kan få en kanoniserende effekt.

Bredde og individuell variasjon

Samtidig som materialet viser tydelig konsentrasjon i toppen, preges det også av stor variasjon. Av de 1380 registrerte tekstforekomstene er 636 ulike titler representert, og nær en tredjedel av tekstene forekommer kun én gang i materialet. Dette viser at tekstutvalget i norskfaget samlet sett er svært omfattende.

Selv om enkelte tekster går igjen i mange rapporter, velger lærerne også et stort antall andre tekster som ikke nødvendigvis deles av mange andre. Denne variasjonen tyder på at lærere ikke bare følger en etablert tradisjon, men også gjør selvstendige vurderinger i møte med egne elevgrupper, undervisningsopplegg og faglige prioriteringer. Dette er et viktig poeng, fordi det nyanserer forestillingen om at norskfaget i praksis er styrt av en snever eller fastlagt tekstliste.

Materialet viser dermed et dobbelt mønster. På den ene siden finnes det tekster som ser ut til å ha fått en relativt stabil plass i undervisningen, og som går igjen i mange rapporter. På den andre siden finnes det et stort mangfold av tekster som bare forekommer én eller noen få ganger. Denne spenningen mellom felles referanser og individuelle valg ser ut til å være et grunnleggende trekk ved tekstutvalget i norskfaget.

Dette tyder på at norsklærere både forholder seg til en form for felles litterær tradisjon og samtidig utøver betydelig profesjonelt skjønn i valg av tekster. De tekstene som går igjen, ser ikke ut til å bli valgt fordi de er formelt

pålagt, men fordi mange lærere uavhengig av hverandre finner dem faglig brukbare og undervisningsmessig hensiktsmessige.

Materialet kan derfor vanskelig reduseres til en fast eller entydig tekstliste. Snarere fremstår praksisen som dynamisk, der både stabilitet og variasjon eksisterer side om side i lærernes tekstvalg. Nettopp denne kombinasjonen av gjentatte tekstvalg og stor individuell variasjon kan gi grunnlag for å snakke om konturer av en uformell kanon i norskfaget.

Konturer av en uformell kanon

Når man ser materialet under ett, fremtrer et tydelig dobbelt mønster. På den ene siden finnes en konsentrasjon rundt enkelte verk som går igjen i mange rapporter. På den andre siden viser materialet betydelig variasjon og et stort antall individuelle tekstvalg.

Dette gjør bildet mer sammensatt enn en enkel motsetning mellom kanon og ikke kanon. Selv om norskfaget ikke har en formelt vedtatt kanon, tyder materialet på at enkelte tekster likevel får en særlig stabil plass i undervisningen. Når de samme verkene velges av mange lærere på tvers av skoler og regioner, kan de gradvis få status som felles referanser i faget.

Samtidig viser den store variasjonen i materialet at lærernes tekstvalg ikke bare styres av tradisjon eller etablerte klassikere. Mange tekster forekommer bare én eller noen få ganger, og materialet rommer et bredt spekter av sjangre, uttrykksformer og tematikk. Dette peker mot et norskfag

der lærere både viderefører etablerte teksttradisjoner og samtidig gjør selvstendige og situasjonsbestemte valg.

Det kan derfor være mer presist å snakke om *konturer* av en uformell kanon. Med dette menes ikke en fast eller formelt definert liste over tekster, men snarere et sett av verk som over tid får en stabil plass i undervisningen gjennom gjentatt bruk. En slik kanon er ikke vedtatt ovenfra, men vokser fram gjennom kollektive praksiser i skolen.

En slik kanon oppstår ikke gjennom politiske vedtak eller læreplanformuleringer, men gjennom praksis i klasserommet. Den formes av læreres faglige vurderinger, av hvilke tekster som fungerer i undervisningen, og av hvilke verk som over tid etablerer seg som felles referanser i norskfaget. I så måte kan en uformell kanon forstås som et resultat av profesjonens samlede praksis, snarere enn av formelle styringsdokumenter.

Lærernes valg

Når arbeidet med veiledende innholdslistene nå pågår, kan det være relevant å rette blikket mot tekstene lærere allerede bruker i undervisningen.

Materialet viser at lærere gjør mange individuelle valg i tekstutvalget. Nær en tredjedel av tekstene i materialet forekommer bare én gang, og hver lærer oppgir i gjennomsnitt flere tekster som ingen andre har valgt. Dette tyder på en høy grad av profesjonell autonomi og lokale tilpasninger i norskfaget.

Samtidig viser materialet at enkelte tekster går igjen i mange rapporter, selv om lærerne arbeider ved ulike

skoler og i ulike deler av landet. Når slike mønstre oppstår i et materiale som samtidig er preget av stor variasjon, kan det tyde på at noen tekster over tid har etablert seg som særlig sentrale i undervisningen.

Tekstene som går igjen i mange rapporter, er ikke resultat av formelle føringer, men av valg lærere selv har gjort i møte med elever og klasse-rom. De kan derfor også forstås som uttrykk for profesjonelle vurderinger av hva som fungerer i undervisningen.

Når nye innholdslistene nå skal utvikles for norskfaget, kan det derfor være relevant å ta utgangspunkt i nettopp slike praksiserfaringer. Tekstene som lærere allerede velger og bruker, kan gi et empirisk grunnlag for diskusjonen om hvilke tekster som kan

fungere som felles referanser, faget. Slik kan kunnskap om praksisfeltet også bli et korrektiv til mer prinsipielle eller normative diskusjoner om hvilke tekster som burde løftes fram. Dersom innholdslistene skal få legitimitet i profesjonen, kan det være en styrke at de ikke bare uttrykker idealer, men også bygger på kunnskap om hva lærere faktisk gjør.

NOTE

- 1 Masteroppgaven hadde som hovedfokus tekster med samisk tematikk. Analysen omfattet både tekster skrevet av samiske forfattere og tekster skrevet av ikke-samiske forfattere med samisk tematikk, og undersøkte hvordan slike temaer forekommer i tekstene lærerne oppgir i faglærerrapportene. I denne artikkelen bruker jeg imidlertid først og fremst de delene av undersøkelsen som tar for seg tekster som er relevante for det videre arbeidet med norskfaget.

LITTERATUR

BJERMELAND, M. (2026). *Innholdslistene: Svarer ut lærernes behov*. Det utdanningsvitenskapelige fakultetet, Universitetet i Oslo. Hentet 17.02.2026 fra: <https://www.uv.uio.no/om/aktuelt/aktuelle-saker/fakultet/2026/innholdslistene/innholdslistene-i-norskfaget-i-norskfaget-jonas-bakken.html>
BLIKSTAD-BALAS, M. & ROE, A. (2020). *Hva foregår i norsktimene? Utfordringer og muligheter i norskfaget på ungdomstrinnet*. Universitetsforlaget.
KJELEN, H.A. (2013). *Litteraturundervisning i ungdomsskolen. Kanon, danning og kompetanse* (Doktorgradsavhandling).

NTNU, Trondheim. Hentet 17.02.26 fra: <https://nordopen.nord.no/nord-xmlui/handle/11250/145842>

UTDANNINGSDIREKTORATET. (2020). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*.

UTDANNINGSDIREKTORATET. (2026). *Utkast til veiledende innholdsliste i flere fag*. Høring. Hentet 14.03.2026 fra: <https://hoering.udir.no/hoering/3802>

URBERG, E. (2024). *Når norsklærerne velger. En studie av samisk litteratur i faglærerrapporter til muntlig eksamen i 10. trinn*. OsloMet – storbyuniversitetet. <https://hdl.handle.net/11250/3208478>



»»» **Ellen Marie Urberg** er lektor og lærerspesialist i norsk ved Bredablikk ungdomsskole i Sandefjord. Hun har skrevet masteroppgave om tekstvalg i norskfaget, med utgangspunkt i faglærerrapporter fra muntlig eksamen på 10. trinn. Hun er særlig opptatt av hvilke tekster som faktisk leses i norskfaget, og hva som former norskfagets praksis.



Store forskjeller i standpunkt- vurdering

»»» Av Lise Vikan Sandvik, Anne Holten Kvistad og Marita Byberg Johansen

En ny og omfattende studie om standpunktvurdering i skolen viser store forskjeller mellom fag, skoler og lærere. Lærere bør i større grad få anledning til å utvikle en felles vurderingspraksis.

Å fastsette standpunkt karakterer er en av de mest krevende oppgavene en lærer har. Karakteren skal uttrykke elevens samlede kompetanse ved avslutningen av opplæringen, være faglig forsvarlig, rettferdig og til å stole på – og samtidig kunne begrunnes overfor elever, foresatte, skoleledelse og eventuelt klageinstanser. Standpunkt karakteren har stor betydning for elevenes videre utdanningsløp og livsmuligheter, og vurderingsordningen må derfor ha høy legitimitet.

I Norge har standpunktvurdering en særlig sterk posisjon. Om lag 80 prosent av elevenes sluttvurdering bygger på lærernes egne vurderinger, mens eksamen utgjør resten. Denne ordningen bygger på en lang tradisjon for tillit til læreres profesjonelle skjønn og til deres nærhet til elevenes læringsprosesser over tid. Samtidig har standpunktvurdering alltid vært omdiskutert, nettopp fordi den åpner for lokal variasjon i praksis mellom fag, skoler og lærere.

Med innføringen av LK20 har dette spenningsfeltet blitt tydeligere. Læreplanene legger opp til bredere kompetanseforståelser, vektlegger dybdelæring og gir større rom for lokale tolkninger. Samtidig er kravene til rettferdighet, dokumentasjon og etterprøvbarehet minst like høye som før. Resultatet er et vurderingslandskap der læreres profesjonelle handlingsrom både er utvidet og skjerpet.

Denne artikkelen bygger på funn fra prosjektet *Standpunktvurdering – praksis og prosesser i LK20* (Sandvik mfl., 2026), som ble gjennomført på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet. Prosjektet har undersøkt hvordan lærere og skoleledere i ungdomsskole og videregående skole forstår og praktiserer standpunktvurdering etter fagfornyelsen. Utgangspunktet for studien var at Utdanningsdirektoratet ønsket mer kunnskap om hvordan lærere faktisk gjennomfører standpunktvurdering.



Profesjonelt skjønn som grunnpilaren i standpunktvurderingen

Standpunktvurdering forutsetter profesjonelt skjønn. I LK20 forstås kompetanse som evnen til å anvende kunnskaper og ferdigheter i ulike sammenhenger, noe som ikke kan måles fullt ut gjennom standardiserte prøver eller enkeltstående vurderingssituasjoner. Vurdering må derfor skje over tid og baseres på et bredt og sammensatt vurderingsgrunnlag. Læreres faglige og fagdidaktiske kompetanse er avgjørende for kvaliteten i vurderingsarbeidet. Lærere med solid fagkompetanse har bedre forutsetninger for å tolke elevers arbeid, identifisere progresjon og vurdere helhetlig kompetanse (Fjørtoft & Sandvik, 2016).

Vår studie viser at profesjonelt skjønn i vurdering ikke må betraktes som et individuelt anliggende løsrevet fra konteksten som lærerne står i. Skjønn formes i møte med fagtradisjoner, kollektive normer og institusjonelle rammer. I et profesjonsbasert vurderingssystem er det derfor ikke tilstrekkelig å ha tillit til den enkelte lærer. Profesjonelt skjønn trenger strukturer som gjør det mulig å utvikle felles forståelser, håndtere uenighet og diskutere grenseoppganger. Som en norsklærer på ungdomstrinnet uttrykte det: «Vi bruker mest tid på å dele undervisningsopplegg [...] Det blir for lite tid til å sitte sammen med vurderingsarbeidet.» Når slike strukturer mangler, blir skjønnsutøvelsen også mer sårbar. Mange lærere beskriver vurderingsarbeidet som både ensomt og belastende, særlig når de står i krevende vurderingssituasjoner uten støtte fra et profesjonelt fellesskap.

Variasjoner i praksis

Studien avdekker betydelig variasjon i hvordan standpunktvurdering praktiseres, både mellom fag, mellom skoler og mellom lærere. En del av denne variasjonen er både naturlig og nødvendig.

Fag har ulike kompetansemål, vurderingsformer og tradisjoner.

Samtidig avdekker studien former for variasjon som ikke uten videre kan forklares faglig. Der det mangler systematiske arenaer for samarbeid om vurdering, blir vurderingspraksisen i større grad utviklet gjennom usystematiske og personavhengige prosesser. Samarbeid framstår som nyttig der det forekommer, men er ved mange skoler uformelt. Variasjonen handler dermed ikke bare om forskjeller mellom lærere og fag, men også om hvorvidt vurderingsarbeidet er organisatorisk og ledelsesmessig forankret. Mens noen skoler legger til rette for systematisk arbeid med vurdering i profesjonsfellesskapet, opplever lærere andre steder at de i stor grad overlates til seg selv. Norsklærere i videregående opplæring beskriver for eksempel at «alt er overlatt til lærerne», og at «skoleledelsen legger seg ikke så mye borti vårt arbeid». Dette kan føre til ulike tolkninger av karakterskalaen, ulike terskler for måloppnåelse og uforutsigbarhet for elever. Slike forskjeller kan oppleves som urettferdige, selv om de ikke skyldes manglende faglig integritet hos den enkelte lærer.

Det er ikke realistisk å forvente samme grad av reliabilitet i standpunktvurdering som i standardiserte prøver og nasjonale eksamener. Det betyr imidlertid ikke at variasjon må være et resultat av manglende strukturer for felles vurderingsarbeid.

Faglig samarbeid om vurdering, for eksempel gjennom kalibrering og felles utvikling av kriterier, kan styrke felles forståelser og redusere uønsket variasjon. Der slike prosesser ikke er godt forankret, blir forskjeller i vurdering lett knyttet til enkeltlærere, i stedet for til hvordan vurderingsarbeidet er organisert.

Systemutfordringer

Studien peker tydelig på at mange av utfordringene i standpunktvurdering ikke kan forstås isolert på individnivå. De må ses i sammenheng med hvordan vurderingsarbeidet er organisert og styrt. Dette gjelder i alle fag, men framstår som særlig tydelig i de praktisk-estetiske fagene, der vurderingsgrunnlaget ofte er sammensatt og prosesspreget, samtidig som fagene mange steder har svakere strukturer for systematisk samarbeid og begrenset tid til vurderingsarbeid. En musikk lærer som deltok i studien, uttrykte for eksempel at «Før jul satte jeg 327 terminkarakterer. Jeg har ni klasser og tre grupper i valgfag». Standpunktvurdering forutsetter innsamling, tolkning og vekting av et bredt vurderingsgrunnlag, samt dokumentasjon og begrunnelser. Samtidig er tiden til samarbeid om vurdering ofte knapp og konkurrerer med andre oppgaver i skolen. Når vurderingsarbeidet ikke gis tilstrekkelig tid og prioritet, blir det vanskelig å utvikle varige kollektive praksiser.

Ansvarsforholdene i vurderingsarbeidet er heller ikke alltid tydelig fordelt. Lærere forventes å utøve profesjonelt skjønn, mens skoleledelsen har ansvar for å legge til rette for kvalitetssikring og etterlevelse av regelverket. Studien tyder ikke på at lærere mangler samarbeid med kolleger. Tvert imot beskriver mange et godt faglig samarbeid og god delingskultur. Utfordringen er heller at samarbeidet om vurdering ofte blir uformelt, personavhengig og preget av tilfeldigheter, snarere enn av faste strukturer og tydelige prioriteringer fra ledelsen. For eksempel forteller mange lærere at de gjerne

samarbeider om tvilstilfeller i vurderingen med dem de tilfeldigvis deler arbeidsrom med.

Studien peker også på spenninger mellom nasjonale intensjoner og lokale rammebetingelser. LK20 forutsetter systematisk arbeid i profesjonelle læringsfellesskap, men dette er forutsetninger som vi i varierende grad ser i praksis. Manglende samsvare mellom ambisjoner og rammer skaper et gap som i stor grad håndteres lokalt gjennom lærernes skjønn og initiativ.

Skoleledelsens rolle i vurderingssystemet

En av de tydeligste konklusjonene i studien er betydningen av skoleledelsens rolle i arbeidet med standpunktvurdering. Skoleledelse handler her om å etablere strukturer som gjør utvikling av vurderingsfellesskap mulig. I studien ser vi klare forskjeller mellom skoler der vurderingsarbeidet er organisert som et kollektivt ansvar, og skoler der det i stor grad overlates til den enkelte lærer.

Der skoleledelsen prioriterer tid, arenaer og tydelige forventninger knyttet til samarbeid om vurdering, framstår standpunktpraksisen som mer samordnet og mindre sårbar. En lærer i mat og helse uttrykker det slik: «[...] vi er litt heldige som jobber her, og at vi har så tett samarbeid. Det finnes andre som kanskje ikke ... som står litt alene.» Der slike strukturer mangler, individualiseres ansvaret. Dette bidrar både til økt arbeidsbelastning for lærerne og til større risiko for uønsket variasjon i vurderingspraksis.

Standpunktvurdering som systemisk praksis

Samlet viser studien at standpunktvurdering i større grad må forstås som et systemisk anliggende. Vurderingspraksis utvikles i et samspill mellom nasjonale rammer, lokale strukturer og profesjonelt skjønn.

Når det er uklart hva som egentlig forventes av systematisk samarbeid omkring standpunkt-

vurderingen på skolenivå, får krav om dokumentasjon og kontroll ofte større plass i praksis. Det kan øke presset på lærerne og bidra til at vurderingsarbeidet i større grad orienteres mot det som er lett å dokumentere og begrunne. I noen tilfeller kan dette snevre inn vurderingsgrunnlaget, heller enn å støtte brede og helhetlige vurderinger av elevenes kompetanse. Spenningen mellom etterprøvbarhet og helhetlig vurdering blir dermed ikke bare et spørsmål om lærernes valg, men om hvilke rammer og forventninger som omgir arbeidet deres.

Et sentralt budskap fra studien er at utvikling av mer felles og gjennomarbeidede vurderingspraksiser forutsetter at standpunktvurdering inngår som en tydelig del av profesjonsfellesskapets arbeid. Det krever tid, arenaer og ledelsesforankring, slik at samarbeid om vurdering ikke blir tilfeldig, personavhengig eller avhengig av hvem som til enhver tid tar initiativ. Dersom standpunktvurdering i hovedsak blir noe den enkelte lærer må håndtere innenfor egne rammer, svekkes muligheten for å utvikle felles forståelse av kompetanse, karaktersetting og hva som skal telle i vurderingsarbeidet.

I stedet for å rette oppmerksomheten mot enkeltlæreres vurderinger bør søkelyset derfor i større grad rettes mot hvordan skolen og systemet legger til rette for felles arbeid med vurdering. Det handler også om skoleledelse: ikke i betydningen mer kontroll, men i betydningen tydelig prioritering, organisering og støtte. Der skoleledelsen legger til rette for systematisk arbeid med vurdering, blir standpunktvurdering i større grad et kollektivt ansvar. Der slik tilrettelegging mangler, øker risikoen for at lærerne blir stående med oppgaver som burde være forankret i fellesskapet.

Avslutningsvis vil vi understreke at standpunktvurdering alltid vil innebære faglige dilemmaer. Det vil alltid finnes gråsoner, krevende avveininger

og situasjoner der lærere må bruke sitt profesjonelle skjønn. Skal standpunktvurdering være faglig forsvarlig, rettferdig og til å stole på, må den imidlertid forstås som et systemansvar. Det forutsetter tillit til lærernes skjønn, men også at dette skjønnnet utvikles og utøves i et profesjonsfellesskap som er gitt tid, rom og støtte fra ledelsen til å arbeide systematisk med vurdering.

LITTERATUR

FJØRTOFT, H. & SANDVIK, L.V. (2016). *Vurderingskompetanse i skolen. Praksis, læring og utvikling*. Universitetsforlaget.

SANDVIK, FJØRTOFT, H., SKAR, G.B., JOHANSEN, M.B., KVISTAD, A.H., TOKLE, O.D., ANGVIK, S.A., SVENDSEN, B., KORSHAVN, R.N. & GJØLME, E. G. (2026). *Standpunktvurdering – praksis og prosesser i LK20*. NTNU Skrivesenteret.



»»» **Lise Vikan Sandvik** er professor ved Skrivesenteret, NTNU. Hun leder og deltar i flere forskningsprosjekt om vurdering, deriblant Going Gradeless og Standpunktprosjektet, og leder en del av det nasjonale KI-senteret AI LEARN: Nasjonalt senter for KI og læring.



»»» **Anne Holten Kvistad** er førstelektor i norskdidaktikk ved Skrivesenteret, NTNU. Hun har lang erfaring med forsknings- og utviklingsarbeid innen vurderingsfeltet, blant annet fra Standpunktprosjektet og evaluering av utprøving av langtidsoppgave som alternativ til dagens eksamensform.



»»» **Marita Byberg Johansen** er universitetslektor ved Skrivesenteret, NTNU. Hun har bidratt i flere forsknings- og utviklingsprosjekt om vurdering, blant annet i Standpunktprosjektet og evaluering av utprøving av langtidsoppgave som alternativ til dagens eksamensform.

Flerspråklighet er et upresist – på tide at vi bytter det ut

»»» Av Helene Berntsen og
Bjørn Harald Handeland

Upresise kategorier rundt språklige ferdigheter er med på å skape uklare grenser for hvilke pedagogiske tiltak som skal settes i verk. Flerspråklighet benyttes ofte kun om elever som ikke har norsk som morsmål, men i realiteten er alle norske elever flerspråklige.

Språk lager virkelighet, og hvordan vi omtaler ulike grupper i samfunnet, har betydning for hvordan disse gruppene omtales og kanskje også oppfattes. Det kan også ha betydning for hvilke spesialpedagogiske tiltak som settes inn. Ved innføringen av *særskilt norskopplæring* (SNO) i norsk skole (Opplæringslova, 1998) har man spesifisert at det er et skille mellom tiltakene som settes inn når elever ikke har funksjonelle ferdigheter i norsk, og når elever trenger

spesialpedagogisk hjelp. Retten til forsterket opplæring i norsk (FNO) ble videreført i den nye opplæringslova (2023), og dermed ble det holdt fast på dette skillet.

Elever i norsk skole som har et annet morsmål enn norsk, betegnes ofte som *flerspråklige*. Dette er en utfordring, fordi det er en lite presis kategorisering. Ifølge Sickinghe (2015) er det en variasjon i oppfatningen av hvem de flerspråklige elevene er, når man sammenlikner



begrep

utdanningspolitiske dokumenter, og når man samtaler med elever i videregående skole. I de politiske tekstene presenteres flerspråklighet ut fra et enspråklig perspektiv, der det skilles tydelig mellom elever som har norsk som morsmål, og de som ikke har det. Dokumentene antar at elever har ett fast morsmål fra fødselen, og klassifiserer dem ut fra nasjonal eller etnisk bakgrunn. Fra et forskningsståsted vet vi at dette er en forenkling av et komplekst fenomen (Harley, 2014). I en studie av flerspråklighet blant norske ungdomsskoleelever beskriver Haukås (2022) at 67 prosent av deltakerne definerte seg som flerspråklige, selv om bare 14 prosent oppga å ha et annet morsmål enn norsk. De skoleelevene som ikke definerte seg som flerspråklige, gjorde det først og fremst fordi de

var usikre på hva som lå i begrepet.

Haukås beskriver flerspråklighetsbegrepet som sentralt i flere forskningsfelt, men problematiserer samtidig mangelen på en felles forståelse av hva begrepet betyr, og dermed også hvem de flerspråklige er. Dette gjenspeiles både i språkforskningen, pedagogikken, didaktikken og den offentlige diskursen. Selv om det ligger i selve begrepet at det involverer kjennskap til flere språk, vil selv en så grunnleggende definisjon utløse atskillige spørsmål og behov for spesifisering.

Jessner (2008) beskriver flerspråklighet som et kontinuum som omfatter ulike grader og ulike måter å være flerspråklig på, og Wei (2000) skiller mellom ikke mindre enn 37 undertyper av begrepet «bilingual». Dersom

begrepene «minoritetsspråklig» og «flerspråklig» knyttes primært til manglende norskkunnskaper og ikke-vestlig opprinnelse, kan det føre til at elever skjuler sin flerspråklige identitet for å unngå tvil om norskkompetanse og tilhørighet (Sickinghe, 2015). Å arbeide ut fra en felles begrepsforståelse bør være grunnleggende i en pedagogisk og didaktisk diskurs som skal sikre at det tas høyde for elevers ulike forutsetninger, og hvordan de ulike elevene vil ha behov for støtte i undervisningen de mottar.

Flerspråklighetsbegrepet

Det er anslått at det er rundt 7000 språk i verden. Fordelt på omkring 200 uavhengige stater betyr dette at det er mer vanlig å være flerspråklig enn enspråklig (Cenoz, 2013).



Flerspråklighetsbegrepet kan imidlertid diskuteres på flere ulike plan. For det første er selve fenomenet *flerspråklighet* et definisjonsspørsmål som kan knyttes til *de flerspråklige*. Måten vi forstår begrepet på, avgjør hvem som skal omfattes av det. Enkelte forskere definerer alle som kan mer enn ett språk, som flerspråklige (Clyne, 2017). Andre skiller mellom tospråklige og flerspråklige (Kemp, 2009). Kriteriene for utvalget er også svært forskjellig definert av ulike forskere. Forsøk på å definere ut fra ferdighetsnivå har gitt svært ulike tolkninger (Cook & Bassetti, 2011), og noen har derfor valgt å definere ut fra språkenes bruksfrekvens (Røelofs, 2003). Utover forskningen har forståelsen av begrepet betydning for en rekke konkrete situasjoner, i dette tilfellet er vi først og fremst interessert i *flerspråklighet i en lærings situasjon*.

For å forstå utfordringene med en upresis begrepsbruk om flerspråklighet må man starte med begreper knyttet til de enkelte språkene man kan ha i sitt språkrepertoar. Tradisjonelt har nummerering av språk som *L1*, *L2* osv. basert seg på en kronologisk forståelse, med de ulike språkene plassert sekvensielt på en tidslinje (Hammarberg, 2010). Dette er ennå en vanlig forståelse i psykolingvistisk forskning, selv om Hammarberg (2014) senere har påpekt at denne forståelsen ikke har tatt høyde for kompleksiteten i flerspråklig læring. Innen andrespråksforskningen brukes ofte *L2* som en samlebetegnelse for ethvert språk man har lært etter *L1*. I tredjespråksforskningen forstås *L3* som det språket som læres som nummer tre kronologisk, som et ytterligere språk for barn som er vokst opp med to språk (Cenoz, 2000), eller som samlebetegnelse for alle språk som læres etter et *L2* (Williams & Hammarberg, 1998). Hvilken forskningstradisjon man tilhører, kan altså i vesentlig grad påvirke hvordan man omtaler og kategoriserer språkene. Behovet for å kategorisere en språkbrukers ulike språk avhenger også av formålet. Der en del språklæringsforskning er opptatt av rekkefølgen man lærer i, og språkenes påvirkning på hverandre, er det i andre sammenhenger heller *de flerspråklige* som er det vesentlige. Å være oppmerksom på hvilken forsknings-tradisjon man henter kunnskapen sin fra, er viktig både i utformingen

av utdanningspolitiske dokumenter, men også for tilretteleggingen av egen undervisning. I en norsk kontekst har for eksempel Iversen (2016) vist at mange flerspråklige selv synes det er vanskelig å kategorisere sine egne språk ut fra satte *L1*- og *L2*-kriterier.

I en norsk skolehverdag gir vi systematisk opplæring i andre språk enn norsk, noe som bekrefter flerspråklighetens plass i det norske samfunnet. Engelsk ble innført som et allment fag i norsk grunnskole i 1969, og i dag blir det undervist i engelsk fra 1. trinn, med et videre, nå valgfritt 2. fremmedspråk fra 8. trinn. Det vil si at ved utgangen av grunnskolen har majoriteten av norske skoleelever mottatt opplæring i tre språk og håndterer derfor flere språk kognitivt. Dette betyr at samtlige elever i norsk skole er flerspråklige. Av den grunn er det lite hensiktsmessig å snakke om «de flerspråklige elevene» i norsk skole, da det ikke henviser til en spesifikk elevgruppe. Dersom man skal omtale en elevgruppe som kan ha behov for ekstra støtte i skolehverdagen, må man være mer presis i valg av begrep.

Flerspråklighet i en lærings situasjon

Både praktisk og kognitivt sett er det forskjell på de som har vokst opp med å lære to språk fra barnsben, de såkalt *simultant flerspråklige* – og de som har lært et nytt språk etter den første språkinnlæringen har funnet sted, de såkalt *sekvensielt flerspråklige*. Harley

(2014) skiller også mellom tidlig og sent sekvensielt flerspråklige, avhengig av avstanden fra når et nytt språk er blitt introdusert. Videre har også omstendighetene for språklæring betydning. Det er omfattende dokumentert at lese- og skriveferdigheter, i særdeleshet i det første språket man lærer, er avgjørende for den videre språklæringen (Cenoz, 1991; Cenoz & Valencia, 1994; Lasagabaster Herrarte, 1997; Muñoz, 2000; Swain mfl., 1990).

Hvordan skal vi da referere til denne gruppen og deres læringssituasjon? Ettersom Haukås (2022) har vist at selvpoppfatning som flerspråklig for det første ikke er avhengig av språkbakgrunn, og at alle elever i norsk skole lever i en flerspråklig virkelighet, må vi ha som grunnpremiss at alle skoleelever i Norge er flerspråklige, om enn i ulik grad og på ulike måter. I de situasjonene hvor man har hatt et behov for å differensiere elevgruppen, har tidligere verdiladede begreper som *fremmedspråklig* og *minoritetsspråklig* blitt brukt. Dette har også blitt løftet frem i NOU-en *Mangfold og mestring. Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet* (2010: 7) (Kunnskapsdepartementet, 2010). I denne NOU-en har man laget en kort gjennomgang av utviklingen av begrepene som er brukt for å beskrive denne elevgruppen. Denne gjennomgangen viser at man har gått fra sterkt verdiladede begreper som «fernkulturell» og «minoritetsspråklig» til at de løfter frem begrepet «personer med andre

morsmål enn norsk», nettopp for å fjerne seg fra ord som skaper avstand mellom ulike menneskegrupper.

En annen nøytral differensiering vil være å skille etter hjemmespråk, i betydningen hvilke(t) språk eleven møter i hjemmet. Handeland (2024) brukte denne differensieringen for å undersøke språkferdigheter og språkrelaterte holdninger blant norske barneskoleelever. Da tas det høyde for ulike språkpraksiser i familier, og hvordan de i mange tilfeller kan være knyttet til ferdighetsnivå. Særlig blant elever som er norskfødte av innvandrerforeldre, snakker mange primært norsk, men har andre språk representert i familien. I denne gruppen kan det være store variasjoner i ferdighetsnivå og følelser av tilknytning til de ulike språkene, ofte i langt større grad enn blant elever som er født i et annet land, og som har flyttet til Norge i senere alder. Man har likevel en mulighet til å differensiere generelt mellom de som kun bruker norsk, og de som på ulike måter bruker flere andre språk innad i familien. Å skille gruppe på denne måten anerkjenner også forskjellen Canagarajah (2007) påpeker mellom *aktivt flerspråklige* og *fremmedspråkbrukere*. Den første gruppen veksler mellom ulike språk i dagliglivet, mens den andre har kunnskap om flere språk, men bruker stort sett kun ett av dem.

Ettersom primært undervisningsspråk i skolen er norsk, opplever også mange elever å skulle følge

undervisning på et språk de i varierende grad bruker hjemme. Det er spesielt denne gruppen vi trenger å identifisere, da disse elevene kan ha spesielle utfordringer med å tilegne seg fagkunnskap. Vi foreslår derfor å bruke begrepet *annetspråklig* i betydningen «elever som bruker (minst) et annet språk enn norsk innad i familien» og *annetspråklig læring* i betydningen «læring på et språk som ikke er det eneste som brukes innad i familien». Ved å gjøre dette synliggjøres forskjellen mellom det å prosessere flere språk kognitivt, og det å tilegne seg fagkunnskap på et andrespråk. Læring på et andrespråk er mer krevende enn å lære noe på førstespråket. Å skulle prosessere informasjon samtidig som man oversetter fra ett språk til et annet, medfører en betydelig kognitiv belastning (Roussel mfl., 2022), og da særlige utfordringer knyttet til konseptuell forståelse (Ouhtit mfl., 2025). Dette gjelder også for elever med gode andrespråksferdigheter. Derfor er det viktig å skille mellom elevgruppen som er flerspråklig (alle elever i norsk skole), og *annetspråkslærende*, som skal tilegne seg kunnskap på et annet språk enn familiespråket. Det er denne andre gruppen som kan ha behov for FNO-tiltaket (Opplæringslova, 2023), og som trenger en tydeligere kategorisering enn det å være flerspråklig. Når man snakker om flerspråkliges læringsutfordringer i norsk skole, er det som regel ikke flerspråkligheten i seg selv man sikter til, men utfordringene



de elevene som må lære seg fagstoff på et andrespråk, står overfor.

Pedagogisk støtte

Mens vesentlige deler av flerspråklighetsforskningen beskjeftiger seg med språklæring, skal man altså ikke glemme at det er en stor elevgruppe i skolen som lærer «ikke-språklige fag» på et annet språk enn det som snakkes i familien. Det kan være store variasjoner i både erfaringer med og ferdigheter i dette språket samt i muligheter for å få språklig støtte hjemmefra. Elever som mangler språklige ferdigheter eller ikke har tilstrekkelig språklig støtte i hjemmet, har et annet behov for hjelp i skolen enn det elever med en læreplanskompetanse har. Som pedagogisk personell kan man oppleve at man står i et spenningsfelt, når man skal vurdere om et barn trenger spesialpedagogisk hjelp eller språklig støtte. Selvfølgelig kan også annetspråklærere ha læreplanskompetanse, men det er nærliggende å tro at prosentandelen for disse skal være lik prosentandelen som har denne vansken i den øvrige befolkningen. I sin tid rapporterte Pihl (2010) at PP-tjenesten hadde konkludert med at 35 prosent av elevene hadde «læreplanskompetansen» *mangelfulle ferdigheter i norsk* da de skrev sine sakkyndige vurderinger. Uten gjennomsnittlig kompetanse i norsk ble elevene beskrevet med en «vanske». Vi antar at kunnskapsnivået er høyere i dag, men dette viser at upresise kategorier er med på å skape

uklare grenser for hvilke pedagogiske tiltak man skal sette i gang.

Det er et tankekors som er verd å nevne, at i 2003 fikk 50 prosent av nesten 40 000 elever med innvandrerbakgrunn tilbud om morsmålsopplæring i grunnskolen (Bakken, 2003), mens i skoleåret 2023–24 var det omkring 13 000 elever som fikk det samme tilbudet (SSB, 2024). Man bør også merke seg at grunnpremisset for morsmålsundervisning i grunnskolen var at tilbudet gjaldt elever med for dårlige norskkunnskaper til å kunne følge ordinær undervisning. I dagens samfunn er altså muligheten for elever med innvandrerbakgrunn til å forsterke morsmålet sitt mindre enn hva som var tilfelle i 2003. Og utfordringen med å være annetspråklærere er dermed kanskje større nå enn før?

Iversen (2017) beskriver hvordan annetspråklige elever sjelden møter tilrettelegging som tar hensyn til deres språklige forutsetninger, og som oppfordrer til bruk av deres ekstra språklige ressurser. Derfor har mange i disse gruppene liten egen bevissthet om at deres læringssituasjon kan være svært annerledes enn det elever som kun snakker norsk hjemme, opplever. Det finnes flere eksempler på studier som viser at annetspråklig læring kan resultere i at elever opplever større sosial isolasjon og mindre mestring enn de som lærer på sitt eget hjemmespråk (Jhagroo, 2015; Pérez Andrade & King, 2024).

Kan presis begrepsbruk være løsningen?

Begrepsbruk og begrepsforståelse er i hvert fall viktig som grunnlag dersom vi skal få til en fruktbar diskusjon basert på en felles forståelse. Før vi kan vurdere hvordan vi best tilbyr pedagogisk støtte til elever og didaktisk støtte til lærere, bør det være et felles forståelsesgrunnlag: for det første at norske skoleelever generelt er flerspråklige, for det andre at varierende nivå på norskferdigheter ikke under noen omstendigheter kan betraktes som en «vanske». Vesentligst er likevel forståelsen av hva det innebærer å lære på et annet språk enn det som brukes i hjem og familie, og at belastningen det medfører, kan være høy til tross for tilsynelatende gode norskferdigheter. Dermed blir sammenhengen mellom hjemmespråket og læringsspråket viktigere, og det blir tydeligere at om vi alle er flerspråklige, er vi ikke alle annetspråklige.

LITTERATUR

- BAKKEN, A. (2003). Morsmålsundervisning og skoleprestasjoner. *Tidsskrift for ungdomsforskning* 3(1), 3–23 (trykt utg.).
- CANAGARAJAH, S. (2007). Lingua Franca English, Multilingual Communities, and Language Acquisition. *The Modern language journal* (Boulder, Colo.), 91(s1), 923–939. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2007.00678.x>
- CENOZ, J. (1991). *Enseñanza-aprendizaje del inglés como L2 o L3*. Universidad del País Vasco. Leioa.
- CENOZ, J. (2000). Research on multilingual acquisition. *English in Europe: The acquisition of a third language*, 6(14), 39–53. <https://doi.org/https://doi.org/10.2307/jj.33169504.6>
- CENOZ, J. (2013). The influence of bilingualism on third language acquisition: Focus on multilingualism. *Language Teaching* 46(1), 71–86. <https://doi.org/10.1017/S0261444811000218>
- CENOZ, J. & VALENCIA, J.F. (1994). Additive trilingualism: Evidence from the Basque country. *Applied Psycholinguistics*, 15(2), 195–207. <https://doi.org/https://doi.org/10.1017/S0142716400005324>
- CLYNE, M. (2017). Multilingualism. I: F. Coulmas (red.), *The handbook of sociolinguistics* (s. 301–314). Blackwell. <https://doi.org/https://doi.org/10.1002/9781405166256.ch18>
- COOK, V. & BASSETTI, B. (2011). *Language and Bilingual Cognition*. Psychology Press. <https://doi.org/https://doi.org/10.4324/9780203836859>
- HAMMARBERG, B. (2010). The languages of the multilingual: Some conceptual and terminological issues. *IRAL – International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 48(2–3), 91–104. <https://doi.org/10.1515/iral.2010.005>
- HAMMARBERG, B. (2014). Problems in defining the concepts of L1, L2 and L3 (s. 3). <https://doi.org/https://doi.org/10.2307/jj.26932061.5>
- HANDELAND, B.H. (2024). *English as an Lx: multilingualism, transfer and interactions with background profile*. Doktorgrad, Universitetet i Agder.
- HARLEY, T.A. (2014). *The psychology of language: from data to theory* (4. utg.). Psychology Press.
- HAUKÅS, Å. (2022). Who Are the Multilinguals?: Pupils' Definitions, Self-Perceptions and the Public Debate. I: W.F. Ayres-Bennett, L. (red.), *Multilingualism and Identity: Interdisciplinary Perspectives* (s. 281–298). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781108780469.014>
- IVERSEN, J. (2016). *Equality of Opportunity in the EFL Classroom Experiences of Minority Students*, NTNU.
- IVERSEN, J. (2017). The role of minority students' L1 when learning English. *Nordic Journal of Language Teaching and Learning*, 5(1). <https://doi.org/https://doi.org/10.46364/njmlm.v5i1.376>
- JESSNER, U. (2008). Teaching third languages: Findings, trends and challenges. *Language Teaching*, 41(1), 15–56. <https://doi.org/10.1017/S0261444807004739>
- JHAGROO, J.R. (2015). I know how to add them, I didn't know I had to add them. *Australian Journal of Teacher Education* (Online), 40(11), 108–119. <https://doi.org/https://doi.org/10.14221/ajte.2015v40n11.6>
- KEMP, C. (2009). Defining multilingualism. I: L. Aronin & B. Hufeisen (red.), *The Exploration of Multilingualism: Development of Research on L3, Multilingualism and Multiple Language Acquisition* (AILA Applied Linguistics Series, 6), s. 11–26. John Benjamins Pub. Co. <https://doi.org/https://doi.org/10.1075/aals.6.02ch2>
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET. (2010). NOU 2010: 7 *Mangfold og mestring. Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet*. Oslo.
- LASAGABASTER HERRARTE, D. (1997). *Creatividad y conciencia metalingüística: incidencia en el aprendizaje del inglés como L3*. Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea.
- MUÑOZ, C. (2000). *Segundas Lenguas*. Ariel.
- OPPLÆRINGSLOVA. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa*. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- OPPLÆRINGSLOVA. (2023). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa*. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/LTI/lov/2023-06-09-30>
- OUHTIT, A., ZERHANE, R. & JANATI-IDRISSI, R. (2025). When language becomes an obstacle: the challenges of teaching immunology in french for moroccan students. *Multidisciplinary Science Journal*, 7(3), 2025145–2025145. <https://doi.org/10.31893/2024.2369771>
- PÉREZ ANDRADE, G. & KING, H.M. (2024). 'English as an additional language', 'multilingual', and 'vulnerable': a reflexive account of the labelling practices surrounding school pupils in a researcher-practitioner collaboration. *Language and intercultural communication*, 24(5), 458–474. <https://doi.org/10.1080/14708477.2024.2369771>
- PIHL, J. (2010). *Etnisk mangfold i skolen: det sakkyndige blikket* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- ROELOFS, A. (2003). Shared phonological encoding processes and representations of languages in bilingual speakers. *Language and cognitive processes*, 18(2), 175–204. <https://doi.org/10.1080/01690960143000515>
- ROUSSEL, S., TRICOT, A. & SWELLER, J. (2022). The advantages of listening to academic content in a second language may be outweighed by disadvantages: A cognitive load theory approach. *British Journal of Educational Psychology*, 92(2), 627–n/a. <https://doi.org/10.1111/bjep.12468>
- SICKINGHE, A. (2015). Den «flerspråklige elev». *Bedre skole*, 4.
- SSB. (2024). *Elever i kommunale og private grunnskoler med særskilt norskopplæring og morsmålsopplæring*. Statistisk sentralbyrå. Hentet 12.09.2025 fra <https://www.ssb.no/statbank/table/12234/>
- SWAIN, M., LAPKIN, S., ROWEN, N. & HART, D. (1990). The role of mother tongue literacy in third language learning. *Language, culture and curriculum*, 3(1), 65–81. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/07908319009525073>
- WEI, L. (2000). *The bilingualism reader* (Vol. 11). Routledge London.
- WILLIAMS, S. & HAMMARBERG, B. (1998). Language Switches in L3 Production: Implications for a Polyglot Speaking Model. *Applied Linguistics*, 19(3), 295–333. <https://doi.org/10.1093/applin/19.3.295>



»»» Helene Berntsen er førsteamanuensis i spesialpedagogikk ved Universitetet i Agder. Hun har doktorgrad i pedagogikk og har skrevet avhandlingen *Reading difficulties and bilingualism. Can decoding difficulties be identified in a second language?* Helene har arbeidserfaring fra

spesialpedagogisk arbeid i grunnskolen, voksenopplæring og arbeids- og inkluderingsbransjen. Hun underviser i spesialpedagogikk for master-, bachelor- og lærerstudenter.



»»» Bjørn Harald Handeland er førstebibliotekar ved Universitetet i Agder. Han har doktorgrad i språkvitenskap og har skrevet avhandlingen *English as an Lx: multilingualism, transfer and interactions with background profile*. I tillegg til å ha lang erfaring som underviser i engelsk fonetikk er han også lærebokforfatter og KI-koordinator for forskning.

Språkglede

i klasserommet

»» Av Camilla Bjørke, Lasse Ellefsen,
Anja Pietzuch og Ida Syvertsen

Alle elever er flerspråklige, og det språklige mangfoldet i norske klasserom øker. Dette gir muligheter til å skape nysgjerrighet og glede i språklæringen.

Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (LK20) vektlegger at «[a]lle elever skal få erfare at det å kunne flere språk er en ressurs i skolen og i samfunnet» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 5). Dette er særlig viktig med hensyn til det økende språklige mangfoldet i norske klasserom (Røyneland mfl., 2018). Samtidig opplever mange lærere at det kan være vanskelig å finne ut hvordan de kan legge til rette for en slik tilnærming i klasserommet (Myklevold, 2022). Her deler vi et undervisningsopplegg vi har prøvd ut med elever i videregående skole. Undervisningsmetoden er inspirert av flerspråklighets-didaktikken (Daryai-Hansen & Drachmann, 2024) og kan bidra til videreutvikling av elevenes språklige bevissthet og skape engasjement og språkglede.

Språkfestivalen

Høsten 2025 ble Språkfestivalen gjennomført for tredje gang. Språkfestivalen er en hel uke med arrangementer, foredrag og bokbad, der Høgskolen i Østfold (HiØ) og Fremmedspråksenteret¹

sammen med andre aktører feirer språk i alle sine fasetter. I anledning den europeiske språkdagen, 25. september, skulle arrangørene også tilby et program for elever fra videregående skole, der elevene i løpet av dagen skulle få mulighet til å delta i ulike språkrelaterte aktiviteter. Dermed ble vi, en gruppe språkdidaktikere fra Institutt for språk, litteratur og kultur ved HiØ, bedt om å utvikle et opplegg som skulle sette søkelys på flerspråklighet, spre språkglede og helst bruke metoden *Learning-by-teaching* (Duran, 2017). Denne metoden går ut på at man lærer ved å undervise andre. Bestillingen inneholdt dermed også målet om å bevisstgjøre elevene på god språkundervisning, og at deres flerspråklighet er en ressurs.

Dagen var strukturert slik at opplegget ble gjennomført tre ganger for totalt 240 elever i grupper på 20–30 i tre parallelle klasserom. Elevene gikk på studieforberedende programmer ved en stor videregående skole på Østlandet.

Oppdraget stilte oss overfor flere utfordringer: 1) Programmet la opp til at vi fikk litt under



én time til rådighet med hver gruppe for å gjennomføre opplegget, 2) *Learning-by-teaching* er en metode som kan være svært effektiv i noen undervisningskontekster, men elevene må i beste fall først læres opp til å undervise, hvis metoden skal fungere, og 3) vi hadde ingen informasjon om elevenes språklige repertoar, det vil si fremmedspråk lært i skolen, andrespråk eller ulike førstespråk. Det ble dermed utfordrende å planlegge konkrete språklige aktiviteter.

Etter grundig overveielse kom vi frem til at vi gjennom opplegget ville illustrere tre sentrale elementer i god språkundervisning for elevene: engasjerende oppgaver, aktivering og bevisstgjøring av forkunnskaper og tydelige læringsmål. Dette skulle vi oppnå ved hjelp av noen aktiviteter der elevene kunne bruke egne språkkunnskaper og samtidig synliggjøre disse. Vi utviklet et *Learning-by-teaching*-opplegg som fokuserte på både flerspråklighet, språkglede og språklig bevissthet.

Eleven som «språkdetektiv»

Etter en kort innføring i sentrale elementer i språkundervisning tok vi utgangspunkt i en humoristisk, flerspråklig tekst utarbeidet av flerspråklighetsforskerne Anna Schröder Sura og Michael Candelier (2015, se figur 1a, 1b og 1c). Elevene fikk utdelt denne teksten i grupper og ble bedt om å være «språkdetektiver» og bruke alle forkunnskapene sine om språk, sjangre og verden for å knekke koden og finne poenget i teksten. Når minst én gruppe hadde kommet i mål, ba vi elevene dele svaret og forklare hvordan de hadde gått frem, det vil si hvilke strategier de hadde brukt til å finne løsningen – en første bevisstgjøringsfase. Deretter ble gruppene bedt om å lage lignende oppgaver til medelever. Tekstene de skulle bruke som utgangspunkt, var forenklete versjoner av kjente eventyr og fabler (se figur 2a og 2b). De fikk velge fritt hvilke to språk de skulle inkludere utover norsk og engelsk. Hele opplegget var skjermfritt, så her fikk elevene i stedet anledning til å bruke trykte ordbøker for å finne frem til riktig uttrykk i de valgte språkene ved behov.

A mouse was walking around the house with her baby.	Un ratòn se pasea por la casa con su ratoncillo.
Tot d'un còp, auson un cat.	Plötzlech ghöre si ä Chatz.
Şoricelul este foarte speriat.	The baby mouse was very frightened.
Il giat s'avischina.	Die Katze kommt näher.
Mama govori mišicu :	Manman-sourit la di ti sourit la
«iNo tengas miedo y escucha !»	« Non avere paura e ascolta ! »
É douvan pitit a'y sézi y meté'y ka japé	Ed a la surpraisa da sia pitschna cumenza elle a bublar :
« waf, waf, waf »	« vu vu, vu vu... »
Il gatto riparte subito di corsa, impaurito.	O gato pöe-se a fugir cheio de medo.
Da sagt die Mama zu ihrem Mausekind:	Atunci, mama zice şoricelului ei :
Vês como é útil ser-se bilingue!	« Veses qu'aquò sièrv de saupre una autra lenga ! »

Source: Matériaux EOLE (CIIP, Suisse). Adaptation par Anna Schröder-Sura et Michel Candelier.



Figur 1a: Flerspråklig tekst til del 1 av opplegget. Hver setning i fortellingen står på to ulike språk, én setning på venstre side og én setning på høyre side, og leses nedover.

Gjennomføringen av opplegget opplevdes stort sett som vellykket, med litt variasjon mellom gruppene. Det å sette i gang og organisere de ulike aktivitetene tok mer tid enn forventet, og tiden som elevene brukte på «detektivarbeidet», varierte sterkt. Det kan henge sammen med at en elevgruppe kan være svært sammensatt, selv om alle er i studieforberedende programmer. Til tross for ulik grad av gjennomføring var stemningen god og språkgleden merkbar, med et tydelig språkfokus gjennom hele økta, noe som oppleggets konkurransepreg bidro til. Det skapte mye engasjement å være den første gruppen til å løse oppgaven.

Learning-by-teaching-elementet var utfordrende for noen grupper: Elevene er trolig ikke vant til å tenke «lærerperspektiv». Mens én gruppe jobbet ivrig med å lage en flerspråklig tekst gjennom oversettelse til valgte språk, var det ofte vanskelig for neste gruppe å knekke koden med de nye språkene. Interessant nok klarte noen elever å komme i mål ved å ty til sine sjangerkunnskaper; de gjenkjente den aktuelle fortellingen når de først hadde forstått noen

nøkkelord. Vi observerte også at normativitet, altså oppfatninger om hva som er språklig korrekt, satte noen grenser: Noen grupper oversatte omstendelig ord-for-ord, og andre var for opptatt av korrekt grammatikk og staving i språkene som de hadde valgt, noe som begrenset tiden neste gruppe hadde til disposisjon for å knekke koden.

Det var spesielt interessant å observere hvordan elever med andre førstespråk enn norsk reagerte på opplegget. Det virket som om de begynte å betrakte språkene sine på en annen måte. Noen elever hadde kanskje for første gang en samtale om sin egen språklige og kulturelle bakgrunn med sine medelever. Språkpraten fortsatte gjennom økten; elevene spurte hverandre om hvilke språk hver enkelt snakket, hvordan ulike språk skrives, osv. Ordbøkene skapte mye engasjement, hvor flere uttrykte overraskelse over at det finnes tospråklige ordbøker på deres førstespråk (f.eks. norsk–vietnamesisk, norsk–kurdisk, norsk–somalisk). Noen av elevene utforsket ordbøkene på egen hånd ved for eksempel å sjekke «hvordan sier man *makrell* på afghansk?».

En mus gikk rundt i huset med musungen sin. Plutselig hørte de en katt. Musungen ble veldig redd. Katten kom nærmere. Musemoren sa til musungen: «Ikke vær redd. Lytt!» Og til musungens store forbauselse begynte musa å bjeffe: «voff, voff, voff!» Nå var det kattens tur til å bli redd, og den løp av sted. Musemoren snudde seg til musungen sin og sa: «Det ser du hvor nyttig det er å være tospråklig!»

Figur 1b: Norsk oversettelse av flerspråklig tekst til del 1 av opplegget. Dette er løsningen som elevene i større eller mindre grad skal komme frem til.

English	Spanish
Occitan	Swiss German
Romanian	English
Romansch	German
Serbo-Croatian	Guadeloupean creole
Spanish	Italian
Guadeloupean creole	Romansch
Italian	Portuguese
German	Romanian
Portuguese	Occitan

Figur 1c: Oversikt over språk inkludert i flerspråklig tekst til del 1 av opplegget.

Flerspråklighet som ressurs

Som lærer kan man oppleve at man må kunne mye om alle elevenes språk for å tematisere flerspråklighet i klasserommet. Dette er ikke nødvendig (Holmen, 2024; Næss, 2019), og det var det heller ikke i dette opplegget. I stedet kan særlig elever med minoritetsspråklig bakgrunn oppleve at de blir ekspertene i klasserommet, noe som kan imponere majoritetselvene (Blackledge & Creese, 2010; Cenoz, 2017; Holmen, 2024). I «språkdetektiv»-opplegget ga majoritetsspråklige elever uttrykk for at de hadde glede av gruppearbeid med minoritetsspråklige elever spesielt fordi det ga dem en fordel i konkurransen. En slik reforhandling av roller kan bidra til å utjevne språklige maktrelasjoner i klasserommet (Cenoz, 2017). På den måten kan flerspråklighet fungere som ressurs for sosial inkludering og anerkjennelse.

Flerspråklighet er også en ressurs for forståelse, men elevene trenger å bli bevisste på denne bruken (Moore, 2006). Lærerledet refleksjon gjennom opplegg er altså verdifullt. Vi observerte at elevene brukte flere ulike strategier for

å skjønne hovedpoenget i tekstene, blant annet kunnskap om fabel-sjangeren, tegnsetting, typisk oppførsel for katt og mus og språklige likheter på tvers av språk. Den flerspråklige teksten som opplegget tar utgangspunkt i, inneholder mange *gjennomsiktige ord* som en kan gjette seg frem til betydningen av på grunnlag av språklige likheter, for eksempel er *chat* på fransk ganske likt *katt* på norsk. I arbeidet med denne teksten møtte elevene på blant annet portugisisk og oksitansk (se figur 1c). Selv om de ikke greide å gjenkjenne alle språkene i teksten, oppdaget elevene at de likevel klarte å gjette seg frem til betydningen av flere ord som lignet på enten norsk, engelsk, tysk, spansk eller fransk. Som en del av aktiveringen av elevenes forkunnskaper hadde vi snakket med dem om alt de faktisk kan av ulike språk og om språk. Eksempelvis nevnte vi forståelse av ulike norske dialekter og skandinaviske språk, dersom man kan norsk. Vi snakket også om at skolespråkene norsk, engelsk, fransk, spansk og tysk er beslektede, slik at man kan finne likheter mellom språkene. Jo flere flerspråklige ressurser man har, desto flere språklige likheter har man å



Oppgave:

Les historien under. Velg to språk (i tillegg til norsk og engelsk). Gjengi setning 3, 4, 6, 8, 9 og 10 i de rosa rutene til det første språket dere har valgt. Gjengi setning 2, 3, 5, 6, 8 og 10 i de grønne rutene til det andre språket dere har valgt. Hvis språket bruker et annet alfabet enn norsk, så skriver dere på «lydskrift» med norske bokstaver.

Ulv ulv

1. En gutt passet dyrene på marken for bonden.
2. Han likte å lure folk.
3. En dag ropte han «ulv, ulv, ulv».
4. En bonde løp til ham for å hjelpe
5. Men det var ingen ulv fordi gutten hadde lurt ham.
6. Da ble bonden sint.
7. Neste dag kom en ulv for å ta dyrene.
8. Gutten ropte «ulv, ulv, ulv», men ingen kom.
9. Bonden trodde gutten lurte ham igjen, så ingen kom.
10. Da spiste ulven både gutten og dyrene.

Språk 1. _____

Språk 2. _____

Setning nr.		
1	En gutt passet dyrene på marken for bonden	A boy looked after the animals in the field for the farmer
2	The boy liked to trick people.	
3		
4	Bonden løp til ham for å hjelpe	
5		Men det var ingen ulv fordi gutten hadde lurt ham.
6		
7	Neste dag kom en ulv for å ta dyrene.	The next day a wolf came to take the animals.
8		
9	The farmer thought the boy had tricked him, so no one came.	
10		

Figur 2a: Eksempel på oppgaveinstruks til del 2 av opplegget.

Figur 2b: Eksempel på tabell til utfylling til del 2 av opplegget. Se figur 2a for oppgaveformulering til tabellen.

spille på i «kodeknekingen». På denne måten er flerspråklighet både en ressurs for forståelse og for sosial inkludering og anerkjennelse.

Å være språkdetektiver skapte også språklig nysgjerrighet, da elevene fikk leke med trykte ordbøker de aldri hadde sett før. Eksempelen nevnt ovenfor med *makrell* på afghansk viser hvordan denne typen «gammeldags» læringsressurs kan skape nysgjerrighet på språk. Flere elever ble som nevnt overrasket over at det finnes tospråklige ordbøker på norsk og ulike minoritetsspråk. På denne måten kan dette opplegget skape en anerkjennelse av deres førstespråk, noe som språkforskerne Blackledge og Creese (2010) påpeker er viktig for økt selvtillit og motivasjon for språklæring. Slik kan rom for flerspråklighet

fungere som ressurs for språklæring, siden elever kan bruke hele sitt språklige repertoar i lærings-situasjonen, noe som kan gi mestringsfølelse og danne grunnlag for videre engasjement.

Engasjement i språklæring

Språkdidaktisk forskning har vist at det er viktig at elevene oppfatter praktiske klasseromsoppgaver som interessante og motiverende (Carrai, 2025). Slik sett er nettopp motivasjon et grunnleggende element i språklæring og sentralt for både formell og uformell læring. Motivasjon kan kobles til blant annet selvbestemmelsesteori (se f.eks. Ryan & Deci, 2000) og legger dermed til rette for, skaper og fremmer læring. Det er forsket vesentlig på at individets motivasjon



og interesse er et sentralt utgangspunkt for å oppnå læringsutbytte (se f.eks. Ainley, 2012). I vårt språkdetektiv-opplegg ble en praktisk klasseromsaktivitet brukt for å skape motivasjon og språkglede ved å la elevene bruke sine flerspråklige repertoarer og andre forkunnskaper til å løse praktiske oppgaver, medvirke i oppgaveutforming for medelever og til slutt få oppleve anerkjennelse og mestring.

«Praktiske» klasseromsaktiviteter kan være mer eller mindre omfattende og inkludere lekende og utforskende tilnærminger, noe som bidrar til variasjon i læringsmåter. Elevenes læringsutbytte forutsetter at både læringsaktiviteter og metodisk tilnærming fanger interessen til elevene; det som skal gjøres, bør oppleves som engasjerende og relevant, slik at motivasjon skapes gjennom å jobbe med en gitt aktivitet.

Ainley (2012) argumenterer for at individuell interesse for en klasseromsaktivitet er koblet direkte til en positiv oppfatning av det som skal gjøres. En slik positiv oppfatning utløser rett og slett en type «motivasjonsboost», noe som medfører at elevene vil kunne engasjere seg i læringsaktiviteten (Ainley, 2012). I vårt opplegg fikk elevene tekster å oversette og kunne slik utforske og ta i bruk egne språklige ressurser. Vår antakelse var at dette ville bidra til at de ville synes det var interessant å jobbe med språk, selv om de i utgangspunktet ikke var spesielt interessert i eventyr og fabler eller kodeknekking.

Forskning har også pekt på at elever som jobber med oppgaver eller aktiviteter som de i utgangspunktet opplever som mindre interessante, kan *selvregulere* seg til en viss grad og endre sin oppfatning i tråd med egne interesser og dermed få noe til å virke mer interessant (se f.eks. Sansone & Thomann, 2005). Man kan tenke seg dette i vårt opplegg ved at elevene individuelt kan oppleve å bruke sin kompetanse om ulike språk i en praktisk aktivitet, og at moralen i en

historie kan kobles til en personlig opplevelse ved at et eventyr eller fabel kan vekke positive minner. Det å ha en konkurransepreget tilnærming til oppgaven som språkdetektiv kan trigge spenning og oppleves som positivt. Deretter kan dette skape motivasjon til å gjennomføre klasseromsaktiviteten, som igjen kan føre til læring.

Avsluttende ord

I utprøvingen av dette språkdetektiv-opplegget var det et par ting som overrasket oss. Det gjaldt blant annet elevenes fokus på skriftlig normativitet, og dermed mindre tid til gjennomføring av andre del av opplegget. Dette skjedde til tross for at vi påpekte at korrekt språkføring ikke var viktig, ettersom vi så for oss at ikke alle de minoritetsspråklige elevene var tilstrekkelig skriftkyndige på førstespråket. Den uforutsette utviklingen skyldes trolig at vi ikke kjente elevgruppene. Vi tenker derfor at dette opplegget best kan brukes i klasser hvor språklæreren kjenner elevene godt. Dette kan enten gjøres med egen språkklasse eller på tvers av språkfag og klasser for å operasjonalisere en flerspråklighetsdidaktisk tilnærming.

Videre overrasket det oss at selv om elevene ikke nødvendigvis fulgte opplegget til punkt og prikke, var oppmerksomheten rettet mot språk og språkglede gjennom hele økta. Vi hadde ikke sett for oss hvor fascinert elevene ville bli av trykte ordbøker på forskjellige språk, og hvilket engasjement det skapte. Elevene viste også interesse for hverandres flerspråklige repertoar og ble klar over hvor verdifullt det var å samarbeide særlig med de minoritetsspråklige elevene for å løse oppgavene.

Opplegget som helhet illustrerer dermed hvordan flerspråklighet er en ressurs for anerkjennelse og sosial inkludering, lese- og



lytteforståelse og engasjerende språklæring. Dette fordrer at lærere selv er språklig bevisste, verdsetter språklig mangfold, samt at de kan veilede elevene i videre metarefleksjon rundt språk og språklæring. Som en oppsummering kan vi anbefale dette og lignende opplegg, som

garantert vil resultere i mye aktiv språkbruk, språkglede, nysgjerrighet og økt språklig bevissthet.

NOTE

- 1 Nasjonalt senter for engelsk og fremmedspråk i opplæringen. <https://www.hiof.no/fss/>

LITTERATUR

AINLEY, M. (2012). Students' Interest and Engagement in Classroom Activities. I: S. Christenson, A. Reschly & C. Wylie (red.), *Handbook of Research on Student Engagement* (s. 283–302). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_13

BLACKLEDGE, A. & CREESE, A. (2010). *Multilingualism: A Critical Perspective*. Continuum.

CARRAL, D. (2025). Hvordan bryte tausheten. *ELLA – Education, Literature, Language – Utdanning, litteratur, språk* 3(5), 1–40. <https://doi.org/10.58215/ella.55>

CENOZ, J. (2017). Translanguaging in School Contexts: International Perspectives. *Journal of Language, Identity & Education*, 16(4), 193–198. <https://doi.org/10.1080/15348458.2017.1327816>

DARYAI-HANSEN, P. & DRACHMANN, N. (2024). *Flersprogettsdidaktik*. Akademisk Forlag.

DURAN, D. (2017). Learning-by-teaching. Evidence and Implications as a Pedagogical Mechanism. *Innovations in Education and*

Teaching International, 54(5), 476–484. <https://doi.org/10.1080/14703297.2016.1156011>

HOLMEN, S.E. (2024). Å sammenligne grammatiske trekk i elevenes språk – lærerrefleksjoner fra en studie i grammatikk- og flerspråkighet. *Nordic Journal of Language Teaching and Learning*, 12(2), 170–188.

KUNNSKAPSDEPARTEMENTET. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnoppleringen/id2570003/>

MOORE, D. (2006). Plurilingualism and Strategic Competence in Context. *International Journal of Multilingualism*, 3(2), 125–138. <https://doi.org/10.1080/14790710608668392>

MYKLEVOLD, G.-A. (2022). *Multilingualism in Mainstream Language Education in Norway: Perceptions and Operationalizations* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Sørøst-Norge.

NÆSS, Å. (2019). *Global grammatikk: Språktypologi for språklærere*. Gyldendal.

RYAN, R.M. & DECI, E.L. (2000). Self-determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>

RØYNELAND, U., LOHNDAL, T., SANDVIK, H., HARSVIK, W., SOLDAL, H.A., RANA, S. & SOLLID, H. (red.) (2018). *Språk i Norge – Kultur og infrastruktur*. <https://sprakradet.no/wp-content/uploads/sprak-i-norge-kultur-og-infrastruktur.pdf>

SANSONE, C. & THOMAN, D.B. (2005). Interest as the Missing Motivator in Self-Regulation. *European Psychologist*, 10(3), 175–186. <https://doi.org/10.1027/1016-9040.10.3.175>

SCHRÖDER-SURA, A. & CANDELIER, M. (2015). *Les approches plurielles des langues et des cultures*. Source originale: Matériaux EOLE (CIIP, Suisse). https://parents.ecml.at/Portals/53/Documents/regards_les_approches_plurielles_en_ligne.pdf



»» Camilla Bjørke er dosent i fremmedspråksdidaktikk ved Institutt for språk, litteratur og kultur, Høgskolen i Østfold. Hun har undervisningserfaring i ulike språkdidaktiske emner innen tysk, norsk som andrespråk og engelsk.



»» Lasse Ellefsen er høgskolelektor i engelsk ved Institutt for språk, litteratur og kultur, Høgskolen i Østfold. Han underviser i språk- og lærerutdanningssemner.



»» Anja Pietzuch er førsteamanuensis i tysk ved Institutt for språk, litteratur og kultur, Høgskolen i Østfold. Hun har flere års undervisningserfaring fra videregående skole, universitet og høyskole, spesielt innenfor lærerutdanning i tysk.



»» Ida Syvertsen er førsteamanuensis i engelsk ved Institutt for språk, litteratur og kultur, Høgskolen i Østfold. Hun underviser i lingvistikk, engelsk språk og språkdidaktikk for lærerstudenter.



BANORAMA

Scroll deg gjennom den viktigste kunnskapen du trenger for å ferdes i nærheten av jernbanen.

HVA?

Banorama.no er et digitalt læringsverktøy som gir deg en enkel innføring i kryssing av jernbanen, strøm i nærheten av skinnene og andre smarte tips til hvordan du kan være på den sikre siden.

HVEM?

Vi håper siden kan gi nyttig kunnskap til elever i grunnskole og videregående skole, og samtidig være fin og morsom nok til at både folkehøgskoleelever og rakettforskere har lyst til å scrolle seg gjennom de interaktive plansjene.



Morsmåls- undervisningens samfunnsoppdrag

Det kan være fristende å overlate morsmålsopplæringen til private aktører. Men vi risikerer at elevene mister en mulighet til å utvikle en språkkompetanse med direkte relevans for videre studieløp og yrkesliv.

»»» Av Jonas Yassin Iversen

I vinter vakte morsmålsopplæring nok en gang debatt. Denne gangen etter at Høyres Studenter tok til orde for å fjerne denne retten. Under en av partilederdebuttene under fjorårets valgkamp kritiserte FrP-leder Sylvi Listhaug venstresiden for å støtte morsmålsopplæring og for å ville «bruke penger på urduopplæring, arabisk og andre typer morsmål». Listhaug visste tilsynelatende ikke at retten til morsmålsopplæring er nedfelt i opplæringsloven, og at

innholdet i opplæringen er regulert i en egen læreplan i morsmål for språklige minoriteter. Samtidig er dette et opplæringstilbud som stadig færre elever i Norge får, og som også er under sterkt press i vårt naboland Sverige. Hva risikerer vi å miste når morsmålsopplæringen svekkes?

Hva er morsmålsopplæring?

Morsmålsundervisning er opplæring i andre språk enn norsk og samisk som utføres av offentlig ansatte lærere,

fortrinnsvis på elevens nærscole og innenfor normal skoletid. Men den kan også organiseres på en annen skole og etter normal skoletid. Elever har hatt rett til morsmålsopplæring siden innføringen av Mønsterplanen for grunnskolen i 1987, og retten til morsmålsopplæring ble nedfelt i opplæringsloven i 1998 – og videreført i opplæringsloven fra 2023.

Innføringen av morsmålsopplæringen bygget på et solid vitenskapelig grunnlag som viste at gode ferdigheter



i elevens morsmål – forstått som det første språket eleven har lært, og/eller som brukes i hjemmet – var en fordel for elevens språklige, faglige og sosiale utvikling. Fordelene knyttet til morsmålsundervisning har siden blitt bekreftet gjennom flere studier internasjonalt (Andersen mfl., 2022), og svenske forskere har slått fast at morsmålsopplæring på ingen måte svekker elevenes svenskopplæring, heller tvert imot (Ganuza & Hedman, 2019).

Morsmålsopplæring under press

Selv om et foregangsland som Finland de siste årene har styrket sin innsats for å sikre elever tilgang til morsmålsopplæring, har vi i Norge sett en nedgang i andelen elever som mottar morsmålsopplæring i skolen. Mens andelen elever med innvandrerbakgrunn som mottok morsmålsopplæring på midten av 1990-tallet, nærmest seg 50 %, er det i dag bare rundt 7 % av elevene med innvandrerbakgrunn som mottar slik opplæring. Årsaken

er neppe et fallende behov, men at skolene vurderer at denne opplæringen ikke er «nødvendig», noe også opplæringsloven åpner for at skolen kan gjøre.

Sylvi Listhaugs latterliggjøring av venstresidens støtte til morsmålsopplæring inngår i et større mønster, hvor opplæringen stadig blir koblet til innvandringsdebatten og integrasjonsspørsmål. I Sverige, hvor omfanget av morsmålsopplæring er betydelig større enn i Norge, hadde den borgerlige

Tidö-regjeringen, med støtte fra Sverigedemokraterna, en ambisjon om å begrense tilgangen til morsmålsopplæringen. Så langt ser de ikke ut til å lykkes, men ambisjonen består.

Andre aktører overtar

Som allerede nevnt er morsmålsopplæring viktig for elevenes språklige utvikling. Gode ferdigheter på morsmålet har overføringsverdi for videre språklæring (Collier & Thomas, 2017). Gode ferdigheter på morsmålet kan åpne nye studiemuligheter og være en viktig ressurs i arbeidslivet, både innen helse- og sosialtjenester, skoleverket og tjenesteyting. Morsmålsopplæringen er også viktig for å gi elever en trygg identitetsutvikling, med tilhørighet til både en minoritet og til storsamfunnet. Språklige minoriteter er klar over disse fordelene.

Når elever ikke får morsmålsopplæring innenfor rammene av den offentlige skolen med offentlig ansatte lærere, betyr det ikke nødvendigvis at elevene ikke lenger får opplæring i sitt morsmål. I stedet er det gjerne private aktører som tar på seg ansvaret. En lang rekke trossamfunn, innvandrerorganisasjoner og andre frivillige legger ned en betydelig innsats for å tilby morsmålsundervisning på ettermiddager og i helger. Mange politikere vil kanskje være tilfreds med at kommuneøkonomien avlastes på denne måten.

Likevel er det noe vesentlig som går tapt idet morsmålsundervisningen overlates til aktører utenfor den offentlige skolen. I min egen forskning

har jeg gjennomført feltarbeid i både offentlig organisert morsmålsopplæring i arabisk i Sverige og i morsmålsopplæring i arabisk i et trossamfunn i Norge. Jeg har også gjennomført feltarbeid i samiskopplæring i offentlig skole utenfor de samiske kjerneområdene. Selv om ikke samiskopplæring tilsvarende morsmålsopplæring, så er det flere likhetstrekk mellom samiskopplæringen som foregår utenfor de samiske kjerneområdene, og morsmålsopplæring, og dette gjør det interessant å sammenligne disse to formene for undervisning.

Språket blir anerkjent

Når morsmålsopplæringen organiseres innenfor rammen av den offentlige skolen, innebærer det en betydelig anerkjennelse av språkets verdi – og dermed også en anerkjennelse av den som taler dette språket. De arabisktalende elevene jeg snakket med i den offentlige skolen, var stolte av sine arabiskferdigheter og var takknemlige for å ha arabisktalende lærere på skolen (Iversen, 2025a). En lignende stolthet og takknemlighet uttrykte de samiske elevene jeg snakket med. Elevene som mottok arabiskopplæring i en moské, fortalte at de sjelden eller aldri snakket arabisk med noen på skolen eller fortalte vennene sine at de hver helg mottok arabiskopplæring i moskeen (Iversen, 2025b).

Språket får nytteverdi

Når morsmålsopplæringen organiseres innenfor rammen av den offentlige skolen, innebærer det at opplæringen

følger en sentralt utarbeidet læreplan som har til hensikt å utvikle ferdigheter elevene kan få bruk for i storsamfunnet, samtidig som den støtter elevens flerkulturelle og flerspråklige identitetsutvikling (Iversen, 2025a). På den måten bidrar morsmålsundervisningen til å bygge bro mellom ulike verdener som mange elever ellers ville holdt separat. Elevene jeg snakket med i den offentlige skolen, hadde klare tanker om hva de ville bruke arabiskferdighetene til i fremtiden, de så for seg arbeid som diplomat, oversetter og lærer. De norske elevene som mottok arabiskopplæring i moskeen, hadde først og fremst religiøse motiver for å lære arabisk og så liten verdi i arabisk i storsamfunnet (Iversen, 2025a).

Undervisningskvalitet

Når morsmålsundervisningen organiseres innenfor rammen av den offentlige skolen, innebærer det at morsmålslærerne ofte har høyere pedagogiske kvalifikasjoner, en større grad av et profesjonsfaglig fellesskap og tilgang til bedre undervisningsressurser og materiale. Den private morsmålsopplæringen som organiseres utenfor den offentlige skolen, har ofte dårligere økonomiske rammer og er avhengig av frivillige lærere uten formell pedagogisk utdanning. Selv om det er betydelige utfordringer knyttet til forholdene for morsmålsopplæringen i den offentlige skolen (og ikke minst for samiskopplæringen), viser min forskning at rammene tross alt er bedre og undervisningskvaliteten høyere på undervisningen som skjer i regi

av den offentlige skolen, enn den som foregår i privat regi (Iversen, 2025b).

Fornyett innsats for morsmålsopplæring

Det er allerede velkjent at morsmålsopplæring har positiv innvirkning på elevers språklige og faglige utvikling. I et politisk debattklima hvor morsmålsopplæring blir sett på med mistenksomhet og kommuneøkonomien skranter, er det lett å argumentere for at denne opplæringen bør overlates til private aktører utenfor den offentlige skolen. Det kan fremstå som en vinn-vinn-løsning. Min forskning viser imidlertid at det er noen viktige fordeler forbundet med å organisere morsmålsopplæring innenfor rammene av den offentlige skolen.

Så lenge morsmålsundervisningen i den offentlige skolen bidrar til at elever opplever en anerkjennelse av sitt språk og seg selv, at språket kan komme til nytte i storsamfunnet, og at undervisningskvaliteten blir bedre, mener jeg det fins gode argumenter for å styrke morsmålsopplæringen. Skoler bør i mindre grad benytte seg av muligheten til å vurdere morsmålsundervisning som unødvendig, selv når eleven har et annet språk enn norsk som hovedspråk i hjemmet og norsksferdighetene fortsatt er begrenset. I stedet bør det bli like naturlig å tilby morsmålsundervisning som særskilt norskopplæring.

Samspill med private aktører

Mitt mål er ikke å undergrave private aktørers innsats for å styrke og

videreutvikle elevenes morsmål. De gjør et viktig arbeid for at elevene skal utvikle en trygg flerkulturell og flerspråklig identitet. Uten begrensningene som en offentlig læreplan gir med tanke på timetall og kompetansemål, har disse aktørene en mulighet til å utvikle en opplæring som reflekterer egne tradisjoner og idealer. Ferdighetene elever tilegner seg i denne opplæringen, bør anerkjennes og kunne utnyttes av den offentlige skolen som en ressurs.

Men den private morsmålsopplæringen bør komplementeres av en offentlig utformet morsmålsopplæring som i enda større grad setter elevene i stand til å utvikle en språklig

kompetanse på sitt morsmål, som de kan dra nytte av i sitt videre studieløp og yrkesliv, til beste for hele storsamfunnet. På den måten vil flere elever oppleve at de og deres språk har en plass og en fremtid i Norge. I en situasjon hvor en stadig mindre andel av elevene i norsk skole får tilbud om morsmålsopplæring, er det nødvendig å stoppe opp og vurdere hva man risikerer å miste hvis vi kun overlater morsmålsopplæringen til private aktører.

LITTERATUR

- ANDERSEN, S.C., GUUL, T.S. & HUMLUM, M.K. (2022). How first-language instruction transfers to majority-language skills. *Nature Human Behaviour*, 6(2), 229–235. <https://doi.org/10.1038/s41562-021-01200-x>
- COLLIER, V.P. & THOMAS, W.P. (2017). Validating the power of bilingual schooling: Thirty-two years of large-scale, longitudinal research. *Annual Review of Applied Linguistics*, 37, 203–217. <https://doi.org/10.1017/S0267190517000034>
- GANUZA, N. & HEDMAN, C. (2019). The impact of mother tongue instruction on the development of biliteracy: Evidence from Somali – Swedish bilinguals. *Applied Linguistics*, 40(1), 108–131. <https://doi.org/10.1093/applin/axx010>
- IVERSEN, J.Y. (2025a). Transculturation in Arabic literacy education within and beyond mainstream education in Norway and Sweden. *European Educational Research Journal*, 24(2), 225–241. <https://doi.org/10.1177/14749041241235718>
- IVERSEN, J.Y. (2025b). Policies, conditions and student experiences in Arabic and Sámi heritage language education. *Scandinavian Journal of Educational Research*. <https://doi.org/10.1080/00313831.2025.2600956>



»»» Jonas Yassin Iversen er professor i pedagogikk ved Universitetet i Innlandet. Han er utdannet grunnskolelærer og har tidligere erfaring som lærer for nyankomne elever i grunnskolen. Iversen er interessert i kritisk flerkulturell pedagogikk, flerspråkighet i skolen og opplæring i minoritetsspråk i og utenfor skolen, og har skrevet læreboka *Flerkulturell pedagogikk: En kritisk introduksjon* [Cappelen Damm, 2025].

Forberedende opplæring for voksne

– gjør det praktisk! I forberedende opplæring for voksne har deltakere gjerne svært ulike skoleerfaringer og behov. Da kan det være effektivt å ta i bruk verktøy som kombinerer språk, innhold og handling.

»» Av Marina Prilutskaya

Den nye modellen for Forberedende opplæring for voksne (FOV)¹ innført i august 2024 (HK-dir, 2024) markerer et tydelig skifte i hvordan norskopplæring og fagopplæring ses i sammenheng. Modulstruktur, fleksibilitet og prinsippet om at deltakere ikke skal ta mer opplæring enn nødvendig, forutsetter undervisning som er relevant, målrettet og integrert. Når norsk skal inngå i alle fag, betyr det i praksis at språk ikke lenger kan behandles som et isolert skolefag. Språk må planlegges som et redskap for å lære, handle og delta.

Denne artikkelen retter seg mot lærere og ledere i voksenopplæringen med ansvar for FOV og bygger på Prilutskaya (2025). Målet er å oversette CLIL-tilnærmingen (Content and

Language Integrated Learning, en veletablert engelskspråklig betegnelse for fag og språkinTEGRERT opplæring) fra forskning og policy til gjennomførbar praksis i forberedende opplæring for voksne.

Hvorfor CLIL i Forberedende opplæring for voksne?

Forberedende opplæring for voksne stiller nye krav til organisering, didaktikk og samarbeid. Integrert norskopplæring er ikke et tillegg, men en forutsetning for at modulene skal fungere etter intensjonen. Mange voksne deltakere møter i Norge skolen for første gang. Flere lærer å lese og skrive samtidig som de lærer norsk. Mange har parallelt behov for å orientere seg i arbeidsliv, helsevesen, foreldrerolle og samfunn. Dette



krever undervisning som kobler språk til hverdagsnære handlinger.

CLIL tilbyr et praktisk rammeverk som støtter dette oppdraget. Kjernen er enkel: Språk læres best når det brukes til å løse meningsfulle oppgaver, og faglig læring forutsetter språk. For forberedende opplæring for voksne betyr dette at norsk må planlegges inn i fagene, ikke legges på toppen. Prinsippet er å gjøre språket synlig i det deltakere allerede gjør – og gjøre bruken mulig gjennom å gi ulike former for støtte.

CLIL i voksenopplæring

CLIL er ikke én metode, men en samlebetegnelse for undervisning der språk og fag læres samtidig (Cenoz mfl., 2014). I forberedende opplæring for voksne handler dette om at deltakere lærer

norsk gjennom arbeid med faglig og hverdagsnært innhold. I praksis ligner dette ofte det som kalles *ContentBased Language Teaching* (CBLT), som kan forstås som innholdsbetinget språkopplæring. Mange vil også kjenne igjen elementer fra språkbading (*immersion*), som innebærer at man lærer et språk ved å være omgitt av og undervist gjennom målspråket over tid, gjerne i autentiske eller halvautentiske kontekster, heller enn primært gjennom eksplisitt grammatikkundervisning (Dale & Tanner, 2012).

Men disse begrepene er ikke avgjørende i hverdagen; det viktige er hva dette betyr i praksis: Deltakerne bruker norsk for å forstå innhold, samarbeide, løse oppgaver og vise kompetanse. Språk blir et middel for handling, ikke nødvendigvis et mål i seg selv.

Deltakerne – en sammensatt gruppe

Deltakergruppene i forberedende opplæring for voksne er sammensatte. Noen har liten eller ingen skolegang. Noen lærer å lese og skrive for første gang, samtidig som de lærer norsk. Andre har avbrutt skolegang, eller de har skolebakgrunn fra andre språk og skriftsystemer. Dette skaper store variasjoner i utgangspunkt, tempo og behov. Konsekvensene for undervisningen er tydelige:

- Progresjonen kan være langsommere, også i muntlige ferdigheter, fordi lesestøtten mangler i starten og mye kognitiv kapasitet går til å forstå selve skolehverdagen.
- Mange mangler et språk for å snakke om språk (metaspråk). Dette må bygges gradvis.
- Samtidig bør undervisningen være ressursorientert. Deltakerne har som voksne livserfaring, flerspråklighet, yrkeserfaring og problemløsningsevner som kan og bør aktiveres.

For voksne deltakere, særlig for dem med lite skolebakgrunn, kan CLIL oppsummeres gjennom tre grunnprinsipper:

1. Språk er et redskap for å nå reelle mål i og utenfor klasserommet.
2. Innholdet skal være autentisk, relevant og funksjonelt.
3. Læringsløpene må være fleksible og individuelt tilpasset.

I praksis innebærer dette undervisning der oppgaver inviterer til meningsfull språkbruk i situasjoner deltakerne kjenner igjen: på jobb, hos legen, i møte med barnehage og skole og i dialog med offentlige tjenester.

4C – et planleggingsverktøy

For å gjøre CLIL håndterbart i planleggingen kan 4C-rammeverket (Coyle, 2006) brukes som en enkel sjekkliste: *content* (innhold),

communication (språk), *cognition* (tenkning) og *culture* (kultur). Nedenfor er rammen oversatt til praktiske spørsmål for opplæringen:

Content: Hva skal deltakerne kunne gjøre etter økta? Hvilke tema og delmål er mest relevante i lokalt arbeids- og hverdagsliv?

Communication: Hvilke ord, fraser og setningsmønstre trenger deltakerne for å lære og for å vise læring? Hvilke språkfunksjoner er sentrale (be om hjelp, forklare, beskrive, sammenligne)?

Cognition: Hvilke tankestrømmer ber oppgavene om (gjenkjenne, sortere, sammenligne, forklare sammenhenger, foreslå løsninger)? Hvordan kan tenkningen støttes visuelt og muntlig?

Culture: Hvordan skapes trygghet, tilhørighet og relevans? Hvordan kan deltakernes språk og erfaringer brukes som ressurser?

Fem praksisnære kvalitetsprinsipper

Med utgangspunkt i 4C-rammeverket operasjonaliserte Meyer (2011) byggesteinene for planlegging av undervisning og utvikling av materiell i CLIL-klasserom gjennom det han omtaler som «kvalitetsprinsipper»:

Prinsipp 1: Rikt og forståelig språklig input med tydelig stillas

Deltakere trenger tilgang til språk de kan forstå og bruke. Dette sikres gjennom multimodalt materiale (bilder, symboler, gjenstander), korte forklaringer, modellering og repetisjon. Forhåndslæring av 3–7 nøkkelord og 2–3 uttrykk som trengs for dagens oppgave, gjentas hver økt. Støtteark med bilder, ord og setningsstartere gjør språkkravet synlig og overkommelig.

Eksempel «HMS på jobb»: Start med bilder fra lokal arbeidsplass (verneutstyr, skilt). Lær uttrykkene «Jeg trenger ...», «Det er farlig fordi ...», «Hva gjør jeg hvis ...?». La deltakerne pare bilder, ord og situasjoner før en felles navngivingsrunde i verkstedrommet.

Prinsipp 2: Interaksjon og aktiv språkbruk

Alle deltakere bør produsere språk muntlig i hver økt. Strukturer som «tenk – par – del», enkle rollespill, praktiske stasjoner og korte problem-løsningsoppgaver (Hvordan forklarer du dette til en ny kollega?) fremmer trygg språkproduksjon. Legg til rette for at deltakerne kan bruke hele sitt språkrepertoar når de planlegger – for eksempel ved å notere ideer og skisser på eget språk.² Dette kan senke terskelen for å komme i gang og støtte tenkningen. I sluttproduktet bør deltakerne imidlertid få tydelig støtte til å uttrykke seg på norsk, slik at norsk blir synlig i det de skal levere.

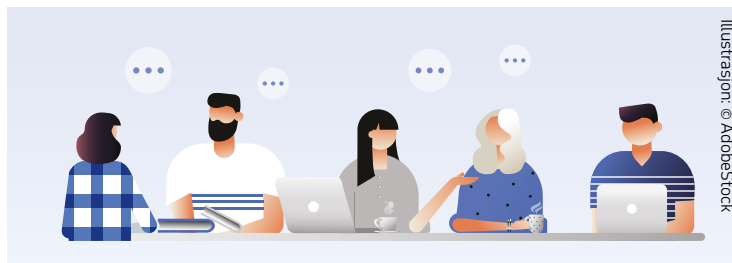
Eksempel «Foreldremøte i barnehagen»: Deltakerne forbereder en kort melding til pedagogisk leder om barnets behov. Brainstorm på eget språk er lov, men sluttproduktet er tre setninger på norsk ved hjelp av støtteordliste og setningsstartere. Avslutt med rollespill i par.

Prinsipp 3: Muntlighet først – skrift som støtte

For mange deltakere bør skriften komme senere i økta, etter at ord og uttrykk er etablert muntlig. En enkel sekvens er «se – si – skriv»: se (video/bilde/gjenstand) → si (kor og par) → skriv (etiketter, punktliste, kort melding). Korte dikteringer og «fyll inn manglende ord» på støttede setninger gir mestring.

Prinsipp 4: Fleksibel lese- og skriveopplæring

Metode velges ut fra norskens lyd-bokstav-forhold og deltakernes førstespråk. Varier mellom syntetiske (lyd-bokstav) og analytiske (hele ord/setninger) tilnærminger, alltid knyttet til dagens tema. Bruk taktile og visuelle hjelpemidler (magnetbokstaver, ordkort, sorteringsbrett, bilder).



Illustrasjon: © AdobeStock

Ledelse og organisering som muliggjør CLIL

CLIL er en organisasjonsoppgave. Ledelsen kan utgjøre en stor forskjell gjennom noen få, tydelige grep:

- **Fremhev språk i alle fag:** Alle ukeplaner har språkmål side om side med fagmål.
- **Sett av tid til samarbeid:** Faste planleggingsvinduer for par av språk- og faglærere.
- **Bygg materiellbank:** Én koordinator samler ordlister, støtterammer, bilder og rubrikker per tema.
- **Velg små, hyppige forbedringer:** Kort deling (15 minutter ukentlig) med to faste spørsmål: «Hvilket språk trengte de i uka som gikk?» og «Hva må modelleres neste uke?».
- **Bruk data for utvikling:** Samle deltakernes produkter (foto/video/lyd) som dokumenterer språk og fag, og bruk dem aktivt i profesjonsfellesskapet.

Prinsipp 5: Ressursorientert kultur og relasjon

Anerkjenn hele det språklige og kulturelle repertoaret. La deltakere forklare for hverandre på eget språk, samle flerspråklige ordlister og gjøre tospråklige grep der dette hjelper forståelsen. Relasjon, trygghet og forutsigbar struktur prioriteres – det styrker både motivasjon og læringsutbytte.

Vurdering for læring i CLIL

Vurdering i CLIL bør skille mellom faglig forståelse og språkbruk, samtidig som helheten

ivaretas. En praktisk løsning er små rubrikker med to akser: *faglig forståelse* og *språkbruk*. *Faglig forståelse* kan handle om å kjenne igjen, peke ut, forklare hva og hvorfor. *Språkbruk* kan handle om ordforråd, språkfunksjoner og forståelighet.

Bruk flere beviskilder: muntlig forklaring med bilder, praktisk demonstrasjon, skjemautfylling, korte setninger. La deltakeren velge mellom to

likeverdige formater. Dokumenter progresjon fortløpende gjennom små *kompetansebevis* (foto av produkt, lydopptak, skjema før/etter). Dette gir et mer rettferdig og nyansert bilde av utviklingen.

Samarbeidsmodeller mellom språk- og faglærere

Planlegg sammen. Lag en felles ukeplan der tema, fagmål, språkmål, viktige ord og uttrykk samt vurderingsform er tydelig formulert. Dette gir både lærere og deltakere en klar retning. Del støttmateriell med hverandre som ordbanker, setningsrammer og bilder og gjenbruk det som fungerer. Avslutt planleggingsøktene med en kort mikrorefleksjon: Hva fungerte godt i dag? Hva bør justeres til i morgen? Små, jevnlig justeringer gjør planleggingen både enklere og mer treffsikker.

Samundervisning i nøkkelokter kan være et effektivt grep. Velg de mest kritiske øktene som oppstart av nye temaer eller vurderingsøkter. Planlegg replikker og stillas på forhånd gjennom en «modellert dialog». Én lærer leder aktiviteten, mens den andre modellerer språkstrategier som omskriving, å be om avklaring og å sjekke forståelse.

Tidsbruk og progresjon – et realistisk kompromiss

Det finnes en tydelig spenning i forberedende opplæring for voksne: Rask progresjon skal ivaretas, samtidig som tid til kartlegging, relasjonsbygging og stillas er avgjørende, særlig for deltakere i startfasen med lesing og skriving. Et realistisk kompromiss er å bruke mildt, rullende inntak med 2–3 uker grunnstillas (rutiner, klasseord, læringsstrategier), og å legge kartleggingsaktiviteter inn i undervisningen istedenfor som tillegg. Når små skritt synliggjøres, øker motivasjonen og tempoet blir legitimt.

«CLIL-KOMPASSET»:

Ti sjekkpunkter for planlegging og observasjon

Kompasset kan brukes i team (planlegging, kollegaobservasjon, veiledning). Svar «ja / i noen grad / nei», og prioriter 1–2 forbedringer per uke:

1. Temaet er autentisk og relevant for deltakernes hverdag/yrkesmål.
2. Fagmål og språkmål er uttrykt med konkrete «jeg kan»-setninger.
3. Nøkkelord og fraser er forhåndslært og synlige [tavle/plakat/kort].
4. Støtterammer er tydelige [ordbank, setningsstartere, modellerte svar].
5. Alle produserer språk muntlig i par/smågrupper før skrift.
6. Oppgavene krever tenkning [klassifisere, sammenligne, forklare årsak-virkning] – med passende stillas.
7. Transspråking brukes strategisk (eget språk i idéfase/avklaring; norsk i sluttprodukt).
8. Visualisering og konkrete reduserer kognitiv belastning [bilder, piler, objekter].
9. Vurdering for læring er innebygd [miniprøver, «vise fram», egenvurdering].
10. Relasjon og trygghet prioriteres (navn, bekreftelse, forutsigbar struktur).

Kompetanseutvikling som gir effekt

Miljøer som lykkes med CLIL i forberedende opplæring for voksne (FOV), har gjerne tre kjennetegn: For det første samarbeider språk- og faglærere tett om konkrete timer og felles materiell, slik at deltakerne møter et helhetlig opplegg. For det andre jobber lærerne i korte, systematiske utviklingsyklus, der de prøver ut små endringer, observerer og justerer. For det tredje får lærerne støtte til å utvikle profesjonsidentiteten sin – fra å være faglærere som «også må ta språk», til å bli CLIL-lærere som planlegger språk og fag i sammenheng.

En enkel seksukers syklus kan se slik ut: Uke 1 – felles minikurs i 4C og CLIL-kompasset; uke 2–3 – planlegg to økter sammen og lag støt-teark; uke 4 – samundervisning i én nøkkeløkt per gruppe; uke 5 – kollegaobservasjon med kompasset; uke 6 – del elevksempler, juster materiell og planlegg neste runde. Små, hyppige forbedringer over tid skaper varig endring.

Bruk dine kollegaer!

Språk er et redskap for handling. Planlegg derfor fag og språkmål sammen, og gjør støtter synlige for akkurat det språket deltakerne trenger for å få til noe i temaet.

Gjør det sammen – lite, men ofte. CLIL lykkes når språk og faglærere samarbeider om små, konkrete forbedringer fra uke til uke, støttet av ledelse og felles maler.

Bygg på ressursene. Deltakerne er nybegynnere i lesing og skriving, men ikke i livet. Anerkjenn flerspråklighet og erfaringer, og bruk dem aktivt i læringen. Slik blir CLIL i forberedende opplæring for voksne ikke et prosjekt ved siden av, men en måte å organisere kvalitet i hele tilbudet på.

CLIL i forberedende opplæring for voksne handler ikke om å gjøre alt på en gang, men om å gjøre det viktigste synlig og mulig: å integrere språk i meningsfulle aktiviteter, bygge solide

støtter og utvikle profesjonsfellesskap som holder i hverdagen. Start smått, vær systematisk – og bygg stein på stein.

NOTER

- 1 FOV er opplæring på nivået under videregående skole.
- 2 For en introduksjon til denne pedagogiske tilnærmingen kjent som transspråking, se f.eks. Beiler & Dewilde, 2024.

LITTERATUR

HK-DIR. DIREKTORATET FOR HØYERE UTDANNING OG KOMPETANSE (u.å.). Forberedende opplæring for voksne (FOV). <https://hkdir.no/voksenopplaering/modulstrukturert-opplaering-for-voksne>

BEILER, I. R. & DEWILDE, J. (2024). Flerspråklighet som ressurs i forberedende opplæring for voksne. <https://hkdir.no/voksenopplaering/modulstrukturert-opplaering-for-voksne/stotte-til-innforing-av-modulstrukturert-opplaering-for-voksne/fag-og-sprak/flerspraklighet-som-ressurs-i-forberedende-opplaering-for-voksne>

CENOZ, J., GENESEE, F. & D. GORTER (2014). Critical Analysis of CLIL: Taking Stock and Looking Forward. *Applied Linguistics*, 35(3), 243–262. <https://doi.org/10.1093/applin/amt011>

COYLE, D. (2006). Content and Language Integrated Learning – Motivating Learners and Teachers. *The Scottish Language Review*, 13, 1–18. <https://blocs.xtec.cat/clilpractiques1/files/2008/11/slrcoyle.pdf>

DALE, L. & TANNER, R. (2012). *CLIL activities. A resource for subject and language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.

MEYER, O. (2011). Introducing the CLIL-Pyramid: Key Strategies and Principles for CLIL Planning and Teaching. I: M. Eisenmann & T. Summer (red.), *Basic Issues in EFL Teaching* (s. 295–313). Heidelberg: Universitätsverlag Winter.

PRILUTSKAYA, M. (2025). What do we know about Content and Language Integrated Learning (CLIL) in adult basic education for immigrants with limited or no formal schooling? Tentative recommendations for pedagogy and research. Manuskript til fagfelleevaluering i *Journal of Adult & Continuing Education*.



»» Marina Prilutskaya er førsteamanuensis i pedagogikk ved Fakultet for lærerutdanning, kunst- og kulturfag ved Nord universitet, og har tidligere mange års erfaring som engelsklærer i grunnskolen i Norge. Hennes forskningsinteresser omfatter andrespråksdidaktikk med vekt på flerspråklighet, transspråking, voksenopplæring og integrert fag- og språkopplæring. Hun arbeider også med temaer knyttet til inkludering og interkulturell kompetanse.

Entusiaster og bakstrevere

– vi trenger begge deler

»»» Tekst og foto: Tore Brøyen

Det på tide at entusiastiske og kritiske røster finner sammen, når vi skal bestemme hvordan skolen skal forholde seg til den teknologiske utviklingen. Situasjonen er for alvorlig til å bruke tid på tradisjonelle motsetninger.

Geir Haugsbakk tar i sin bok *Entusiast og bakstrever. Om en forunderlig ferd mot en full-digitalisert skole* leseren med på veien mot den digitaliserte skolen, fra 80-tallet og frem til i dag. Haugsbakks hovedpoeng er at digitaliseringen av skolen har skjedd på en temmelig ukritisk måte. Vedtak om digitalisering har ofte blitt tatt av politikere og andre aktører utenfor skolen, noe som har fjernet muligheten for lærere og skoler til å ta egne avgjørelser.

– Det mest alvorlige de siste 10–15 årene har vært at man ikke har hatt tilstrekkelig oppmerksomhet når det gjelder personvern. Dermed har elevene blitt sårbare for

teknologiselskapenes innsamling og bruk av persondata. Dette er en undervurdert trussel i norsk skole, sier han.

Det var en tid da lærerne hadde innflytelse

Det måtte ikke bli slik. Haugsbakk mener at man på 80-tallet, i den første fasen med innføring av digitale læremidler, klarte å forene entusiasmen for det nye med nøktern kritisk refleksjon, og det var underforstått at dette var noe lærere og skolen skulle ta seg av. Haugsbakk arbeidet i denne perioden med fjernundervisning.

– Jeg ble vel da betraktet som en entusiast når jeg snakket om alle de mulige fortrinnene, og møtte naturligvis

motstand. Senere har jeg nok i større grad spilt rollen som bakstrever, ettersom jeg så hvordan utviklingen ble. Min erfaring er at vi trenger både entusiaster og bakstrevere. De har ulike roller, og det kan fungere så lenge de klarer å føre en konstruktiv diskusjon. Vi trenger de som ser mulighetene, men også de som stiller spørsmål ved det som skjer, sier han.

Men utover 90-tallet ble det ifølge Haugsbakk entusiastene som fikk overtaket, og han refererer ikke da til entusiastiske lærere og skoleledere, men entusiastiske politikere som ønsket å være «på parti med fremtiden». Ifølge Haugsbakk ble de støttet og drevet framover av stadig flere aktører som av ulike grunner så seg tjent med satsingen på ny teknologi. Teknologiselskapene forsynte skolene med utstyr, programvare – og ikke minst argumenter om fordelene ved en

digitalisering av skolen. Blant annet ble det inn på 2000-tallet slått fast at digitale læremidler gir bedre læring ved at elever som bruker lesebrett, raskere lærer å lese.

Haugsbakk ser ikke bort fra at digitaliseringen kan ha bidratt til bedre læringsresultater.

– Men vi har fått stadig flere eksempler på at satsingen på teknologi har bidratt negativt, for eksempel med distraksjoner, fjerning av lærebøker og bibliotek tjenester. Det er ellers mange faktorer som spiller inn når det gjelder læringsresultater, og det er så å si umulig å slå fast om et digitalt produkt gir bedre læring rent generelt eller ikke. Det blir omtrent det samme som å diskutere «om en lærebok virker», sier han.

En mer kritisk opinion

Også Haugsbakk har registrert at noe har endret seg i opinionen. Foreldremotstanden mot nettbrett vokser, regjeringen ønsker å redusere skjermbruk og heve aldersgrenser for sosiale medier, og Høyre har gått inn for å erstatte digitale ferdigheter med konsentrasjon som grunnleggende ferdighet. Han håper at kritiske stemmer, eller bakstreverne, vil kunne bli hørt og at vi i større grad får en reell debatt rundt digitaliseringen av skolen.

– Men jeg etterlyser at politikere og sentrale aktører tar et oppgjør med egne feil i digitaliseringsprosessen. Så vidt jeg kan se, har slike innrømmelser vært fraværende. Og da kan

man undre seg på i hvor stor grad kursendringen baserer seg på en reell erkjennelse, eller om det dreier seg om å gi etter for press fra opinionen, sier han.

KI som skolens store utfordring

Men Haugsbakk håper uansett at vi har lært av tidligere erfaringer fra digitaliseringsprosesser, når vi nå står overfor nye utfordringer med innføringen av kunstig intelligens (KI) i skolen.

– Lærere og skoler må få en sterkere rolle i vurderingen av

interesser. Vi må være oppmerksomme på at selv om lærere kan ha utviklet en bedre kritisk beredskap, så har teknologiselskapene utviklet nye strategier og infiltrerer alt vi holder på med både i skolen og i samfunnet for øvrig. Når påstander om læringseffekten av kunstig intelligens brer seg, og regjeringen har som uttrykt mål at alle statlige virksomheter skal ta i bruk KI, så frykter jeg at vi er tilbake der vi var en gang – at det viktigste er å ta dette i bruk. Det kan lett



Geir Haugsbakk har skrevet historien om hvordan skolen ble fulldigitalisert. Han håper vi har lært av tidligere erfaringer, når vi nå står overfor nye utfordringer med innføringen av kunstig intelligens i skolen.

ny teknologi, og beslutninger må i tiden fremover baseres på pedagogiske hensyn fremfor politiske eller kommersielle

overskygge spørsmål om hva vi skal bruke det til, hva konsekvensene kan være og hvem som tjener på det, sier han. □

Livsmestring

må læres
gjennom

erfaring



»»» Av Ole Petter Vestheim,
Veronica Isaksen og Eldar Taraldsen

Å lære om livsmestring innebærer å få kunnskap om temaer innenfor helse, relasjoner og samfunnsmessige forhold. Men skolen må også være en arena der eleven får erfare livsmestring – hver eneste dag.

Selv om mange elever fortsatt har gode erfaringer med skolen, viser de siste Ungdata-undersøkelsene at et økende antall elever opplever skolen som en vanskelig livsarena. Flere enn tidligere erfarer kjedsomhet, stress, at lærere ikke bryr seg om dem, og stadig færre trives på skolen (Bakken, 2025; Enstad & Bakken, 2025). Økende fravær i form av skulk kan være elevenes måte å gi tilbakemelding om at skolen ikke evner å leve opp til sitt mandat.

Hvordan kan vi som arbeider i og med skole, forstå og arbeide med livsmestring? I lys av læreplanen LK20 har livsmestring fått en sentral plass som tverrfaglig tema, men hva betyr det egentlig i praksis? I en studie av Isaksen, Taraldsen og Vestheim (2023) utforskes og drøftes hvordan livsmestring kan forstås og erfares i skolen, og hvordan skolens struktur og kultur påvirker mulighetene for å realisere intensjonene i læreplanen.

Livsmestring – et todelt perspektiv

Studien viser at vi må forstå livsmestring som noe vi *lærer om* og *får erfaring med*. Å lære om livsmestring

innebærer at vi får kunnskap om temaer som helse, følelser, relasjoner og samfunnsmessige forhold. Å få erfaring med livsmestring betyr at skolen selv må være en arena der livsmestring skjer – ikke bare som et fremtidsmål, men som en del av vår nåtidige skolehverdag.

Dette todelte perspektivet utfordrer en endimensjonal forståelse av livsmestring som kun et tverrfaglig undervisningstema, og peker mot en mer helhetlig pedagogisk praksis.

Til tross for læreplanens intensjoner opplever mange skolen som en kilde til stress og press. Elevene møter krav om prestasjon, vurdering og måloppnåelse, og mange kjenner på frykten for å ikke strekke til. Skolen skal fremme livsmestring, men når målstyring og resultatfokus får dominere, og det blir mindre plass til den taktfulle og humane pedagogikken, blir skolen for mange en institusjon som undergraver elevenes muligheter til å mestre livet (van Manen, 1993).

Pragmatisme og eksistensfilosofi

Dette gir dypere perspektiver på hva livsmestring kan være i en skolekontekst. Pragmatismen, med røtter hos John Dewey (2008), legger vekt på

egen erfaring og personlig interesse. Livsmestring bør derfor leves ut i en skolehverdag der elevenes interesser får større plass og verdi. Et slikt menneskesyn finner også støtte i eksistensfilosofien, som vektlegger det å bli anerkjent for den man er (Heidegger, 2007; Levinas, 1996, 2013; Biesta, 2014, 2021).

Som Ungdata indikerer, kan det se ut til at skolen drar i motsatt retning, at den for mange bidrar til utenfor-skap. Det kan skyldes fremmedgjøringen elevene opplever gjennom det å bli behandlet som et objekt. Levinas (1996, s. 26) problematiserer hvordan det å objektivere og kontrollere andre mennesker representerer en invasjon, det han benevner som *det sammes imperialisme*. Han hevder at systemer som bestemmer hva unge mennesker skal lære, tenke og handle, fratar de samme menneskene deres humanitet og menneskeverd. Dette kaller han *den etiske vending* (Levinas, 2013). I møte med andre er det respekten for *annetheten* som er både ansvaret og forpliktelsen som bør bestemme våre handlinger. Det krever at skolen i større grad må tone ned egne intensjoner og planer, og heller legger vekt på den enkelte elevs verdier

og interesser – en tjenerfilosofi som løfter opp og gir verdi til den vi møter.

Disse perspektivene utfordrer den instrumentelle tilnærmingen til livsmestring, og peker mot en skole som gir rom for livsmestring med utgangspunkt i den enkelte elev.

Livsmestring som pedagogisk praksis

Skal vi lykkes med livsmestring i skolen, er det, slik vi forstår det, sentralt å tenke helhetlig og sammenhengende. Det er ikke tilstrekkelig å legge inn noen timer med livsmestring på timeplanen – vi må skape en skolekultur der livsmestring er integrert i hele skolens virksomhet. Livsmestring må framstå som en bærebjelke i skolens filosofi og praksis. Dette bør innebære at lærere i mye større grad får tid og rom til å møte elevene med tillit og respekt. Da må skolemyndighetene tenke kritisk over pålagt målstyrings- og vurderingspraksis, som kanskje er blant de største hindrene for livsmestring i skolen. Livsmestring må få være en del av skolens *væremåte*.

Et viktig poeng i vår studie er at livsmestring ikke bare handler om framtiden. Vi lever livet mens vi går på skolen. Derfor må den være en arena der vi opplever mestring, mening og tilhørighet *nå*. Dette fordrer at skolen tenker annerledes om tid. Livsmestring skjer ikke i isolerte økter, men i hverdagslige møter, i samtaler, i fellesskap og i det å bli tatt på alvor som den vi er.

Livsmestring som væremåte

Til slutt vil vi oppfordre til en humanistisk og eksistensfilosofisk forståelse av livsmestring i skolen. Livsmestring bør ikke reduseres til ferdigheter og tolkes for snevert. Det handler heller om å legge til rette for at elevene opplever å ha verdi. Skolen har et ansvar for å være en livsarena der elevene får

feile, mestre og vokse som hele mennesker. Det krever mot til å utfordre etablerte strukturer, og vilje til å sette mennesket i sentrum for pedagogikken. Elevene må *lære om* og få *erfaring med* livsmestring. Skal skolen kunne lykkes, må livsmestring ikke bare være et kunnskapstema, men en måte å være sammen på – en væremåte.

LITTERATUR

- BAKKEN, A. (2025). *Ungdata 2025. Nasjonale resultater* (NOVA Rapport 4/25). Velferdsforskningsinstituttet NOVA, OsloMet – storbyuniversitetet.
- BIESTA, G.J.J. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko*. Fagbokforlaget.
- BIESTA, G.J.J. (2021). *Undervisningens gjenoppdagelse*. Cappelen Damm Akademisk.
- DEWEY, J. (2008). *Erfaring og oppdragelse*. Hans Reitzels Forlag.
- ENSTAD, F. & BAKKEN, A. (2025). *Ungdata junior 2025. Nasjonale resultater* (NOVA Rapport 3/25). Velferdsforskningsinstituttet NOVA, OsloMet – storbyuniversitetet.
- HEIDEGGER, M. (2007). *Væren og tid*. Pax Forlag.
- ISAKSEN, V., VESTHEIM, O.P. & TARALDSEN, E. (2023). Kunnskap om og erfaring med livsmestring i skolen – muligheter og begrensninger. *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, 17(2), 1–14. <https://doi.org/10.23865/up.v17.5185>
- LEVINAS, E. (1996). *Den annens humanisme*. Aschehoug Forlag.
- LEVINAS, E. (2013). *Underveis mot den annen*. Vidarforlaget.
- VAN MANEN, M. (1993). *Pedagogisk takt. Betydningen av pedagogisk tenksomhet*. Caspar Forlag.



»»» Ole Petter Vestheim er førsteamanuensis i pedagogikk ved fakultet for lærerutdanning og kunst- og kulturfag ved Nord universitet. Han har undervist på ulike lærerutdanninger og arbeider som veileder og utviklingspartner i diverse skoleutviklingsprosjekter.



»»» Veronica Isaksen er førstelektor i pedagogikk ved Nord universitet. Hun underviser i lærerutdanning, rådgivning og veiledning, og forsker på profesjonsdanning, livsmestring i utdanning og maktkritiske perspektiver i pedagogisk praksis.



»»» Eldar Taraldsen er førstelektor i pedagogikk, med hovedfokus innenfor eksistensfilosofi og estetisk filosofi. Han synes norsk skole burde vært mindre opptatt av læringsmål, og heller spurt elevene hva de kunne tenkt seg å holde på med.



Diktskriving

– ein nøkkel til livsmeistring på engelsk

»» Av Lindy Paulen

Gjennom sju enkle steg kan du engasjere elevar til å skrive tekstar som kan bidra til å rydde i tankar, finne mening i det dei opplever, og knyte band med andre.

Folkehelse og livsmeistring vart innført i læreplanen som eit tverrfagleg tema grunna fleire rapportar om aukande psykiske vanskar blant ungdom (Bakken, 2022). Skulen har med dette fått ei ekstra presisering av sitt ansvar for å støtte opp om elevane si psykososiale utvikling, blant anna gjennom å legge til rette for at elevane skal forstå eigne og andre sine tankeprosessar (Kunnskapsdepartementet, 2017). I kommunikasjonsfaget engelsk har dette temaet ei naturleg tilhørslse gjennom at elevane skal få høve til å

uttrykke seg sjølv og forstå korleis menneske samhandlar i ulike samanhengar (Utdanningsdirektoratet, 2019). Likevel kan det vere vanskelig for lærarar å vite korleis ein skal arbeide med livsmeistring reint praktisk, på ein måte der ein ikkje stig utover si rolle og sine evner som lærar (Lauritzen, Antonsen & Nesby, 2021).

Denne artikkelen er basert på masteroppgåva *Fostering pupils' "health and life skills" through poetry writing*, der eg utforska konkrete metodar lærarar kan bruke for å arbeide med livsmeistring



i engelskfaget ved å skrive dikt. Gjennom intervju, spørjeundersøking og ikkje minst diktskriving, fekk elevane uttrykke korleis dei opplevde å skrive dikt, og på kva måte desse opplevingane spegla målsettingar for temaet «folkehelse og livsmeistring».

I etterkant av prosjektet fortalde mange elevar at skrivinga hadde vore positiv og tankevekkande. Dei mange skrivestartarane som vart nytta, som å skildre viktige minne, opna opp for nye perspektiv på eigne og andre sine tankar. Til dømes uttrykte ein elev som hadde skrive om sorg, det slik:

Dette fekk meg til å tenke på alle dei gode minnene vi hadde saman, heller enn at ho ikkje er her lenger. Eg oppdaga også at eg hadde unngått å tenke på det som hende i lang tid [...].

Eit anna funn var at elevane syntest det var naturleg og mindre «kleint» å skrive om kjensler på engelsk, og at avstanden eit framandspråk byr på, gav rom for ekstra refleksjon rundt tankar og kjensler. (Paulen, 2025).

Ein plan i sju steg for praksis i klasserommet

Det fylgjande er tips til korleis ein med enkle steg kan engasjere elevar til å skrive tekstar som kan bidra til å både rydde i tankar og knyte band med andre. Det didaktiske rammeverket er basert på teoriar frå fagfeltet «Poetry Therapy», der skriving vert brukt for å få auge på eigne tankar frå nye vinklar, reflektere over dei og dele dei med andre (Mazza, 2022). Meir konkret har Hanauer (2012) sin skrivedidaktikk for elevar med engelsk som andrespråk (EAL) vore ein sentral byggestein for utforminga av dette skriveprosjektet. I tillegg er det brukt skrivestartarar,

skriverammer, og tankar om lærarrolla frå Koch (1970), Tysdal (2015) og Williams (2011), i tillegg til sanseoppgåver skapt av vår eigen Gro Dahle (2016).

1. Bli kjent med sjangeren

For å skrive dikt må ein kjenne til sjangeren frå før av, og eit kvart skriveprosjekt må starte her med å gjere seg kjend med kva eit dikt kan vere i alle sine ulike former, og kva som er typiske verkemiddel ein kan nytte seg av. Det viktigaste er å legge vekt på at eit dikt er ein fri sjanger, der det essensielle er å få lesaren til å involvere seg i diktet gjennom å *vise* heller enn å *fortelje*. Til dette punktet høyrer ein klassisk gjennomgang med lesing, diskusjon og lett analyse av kjende og mindre kjende dikt

2. Skrive fellesdikt

Neste steg er å avdramatisere sjangeren for elevane. Dette kan til dømes gjerast gjennom å vise til Gro Dahle (2016) sine sanseoppgåver i ein video frå NRK. Her skriv Dahle og programleiarane dikt i fellesskap, inspirert blant anna av smaken og lyden av tungene sine. I etterkant kan klassa skrive fellesdikt basert på denne metoden, der læraren skriv og elevane kjem med innspel til korleis for eksempel gleda eller keisemd ser ut, kjennest ut, høyrer ut, smakar og luktar.

Her er eit utdrag frå eit fellesdikt som vart skrive av elevane i forskingsprosjektet, der temaet var inspirert av stemninga i klassa etter ein gjennomgang av verkemiddel i dikt. Mange fekk opp auga for korleis ord kan setje i gang så ulike tankar blant elevane.

Boredom
Nothing to do
Boredom is totally grey

*It is flat, black, grey and shiny
Boredom is heavy
Slippery
Tastes like gravel and old coins [...]
Smells like a box of car polish [...]
No sounds
Silence*

Slike fellesdikt skaper engasjement og gjer til at elevane får større tru på at dei kan klare å skrive sjølv. Derfor kan ein gjerne gå direkte til punkt 3 etter denne øvinga.

3. Øve med ulike skrivestartar

Erfaringane frå skriveprosjektet viste at det er avgjerande å tilby ulike vegar inn i skrivninga, slik at flest mogeleg kan delta på ein måte dei kjenner dei kan meistre. For nokre elevar var det moro å skrive enkle, små og gjerne humoristiske dikt. For andre var det godt å minnst fine dagar ein hadde opplevd, medan nokre elevar våga å gå djupt inn i vanskelege erfaringar. Mange hadde både nytte og glede av å dele dikta med kvarandre, medan andre helst berre ville skrive for seg sjølv. I tillegg hadde nokre elevar vanskar med å setje ord på kjensler og syntest det vart for personleg.

Eit enkelt første skriveoppdrag kan vere å nytte Koch (1970) sine skrivestartar. Til dømes instruere elevane om at linjene i diktet kan starte med «I used to be» / «but now I am», «I seem to be» / «but really I am» eller det meir leikande «If I were the snow». Mange kan skrive personlege og nyskapande dikt av slike innleiande fraser. Andre kan bruke dei same skrivestartane til å utforske språket med humor og fantasi. Uansett kan resultatet bli spennande dikt som elevane kan vere stolte av.

Her er eit utdrag frå eit elevdikt, inspirert av skrivestarten «I used to be» / «but now I am»:

*I used to be little
I used to not care
I used to laugh about
everything
I used to run around the house
I used to only wear pink and purple
[...]
I used to hate going to bed
because resting was boring*

*But now I am big
I care
I am serious
I sit in my room all day
I only wear boring colours
black and white
[...]
I love going to bed
because it give me the chance
to go back to my childhood*

4. Tenke, gjenoppleve og diskutere viktige minne frå livet

Ein viktig del av skriveprosjektet er å gje elevane rikeleg tid til å tenke over og snakke med andre om viktige augneblinkar i livet sitt. Dette kan gjelde store og små hendingar, glade og triste. Det kan vere lurt å starte med å først hjelpe elevane til å lage ei liste over fleire augneblinkar og minne dei har frå livet sitt. På denne måten kan





dei velje frå lista når dei skal skrive dikt. For dei som synest dette er vanskeleg, kan læraren hjelpe til gjennom å spørje om dei kan skrive ned det tidlegaste minnet sitt: kva dei tenker på når dei høyrer ordet «bestemor»; ein augneblink dei våga noko dei ikkje trudde dei ville; ein gong dei hjelpte eller fekk hjelp av nokon; ein gong dei var lei seg; ein fin ferie. Dette kan resultere i gode og viktige samtalar i klassa, som kan vekke både latter og innsikt.

5. Skrive dikt om viktige minne

Når elevane no har ei liste av minne, er det på tide å setje i gang med sjølv skrivinga. Her er rammene viktige – roleg musikk og god tid er lurt. Etter at elevane har valt seg ut eit minne dei vil skrive om, har læraren ei viktig rolle i å rettleie dei til korleis dei gjennom språket kan gjere minnet levande for lesaren. Dahle sine skrivetips kan nyttast vidare ved å systematisk bruke dei fem sansane til å fortelje om korleis minnet var, og slik skape ei slags scene. Spørsmål læraren kan stille, er såleis: Korleis såg det ut, kva lydar høyrde du, kva lukter var der, korleis kjendest dette ut? Det er også fint om elevane kan tenke over kva dei vil fortelje andre med dette diktet, kva diktet seier om forfattaren sjølv (Hanauer, 2012).

Eit godt eksempel på å levandegjere eit minne er dette diktet, der ein elev minnest ein fin dag med far sin:

*It was a warm day
The sun was shining and
heating my skin
My dad for the first time
Took me and my brother
To fish with him
The fresh smell
The breeze of wind*

*The tight grip I had on the row boat
Scared that I would fall off
The hours come and go
While we were sitting there
fishing*

For dei elevane som klarer og treng å gå inn i tema som sorg og tap, så er Tysdal (2015) si skriveramme klargjerande. Gjennom stegvise spørsmål kan elevane lære seg å sortere vanskelege tankar og erfaringar gjennom til dømes å minnst latteren, spesielle augneblinkar og å skildre ved å bruke sanseintrykk og samanlikningar. Samla kan desse stega vere eit verktøy for å arbeide med sorga. Her er eit utdrag frå slutten av eit lengre dikt der ei slik tilarbeiding var tydeleg:

*Seeing her collapse on the kitchen floor
The hope of her cold hand around my back
In a room full of sorrow
I will always have that one thought in the back
of my mind
Knowing she never heard my last goodbye*

6. Revisjon

Som i alle skriveprosessar er revisjon avgjerande for resultatet, både når det gjeld å sortere tankar og å kjenne at ein har klart å uttrykke kjenslene slik ein ynskte. Også her har læraren ein viktig støttande funksjon. Ifølgje Hanauer (2012) bør læraren spørje om eleven føler at diktet på ein sannferdig måte gjenspeglar minnet slik dei hugsar det, og minne om frasen «show don't tell», for å skape dikt som kan best mogeleg få fram kjensler og assosiasjonar. Andre elevar kan også involverast i revisjonsprosessen, om ein kjenner at klassa er trygge nok på kvarandre.

7. Deling og publisering

Det siste steget handlar om å dele ferdige dikt med andre. Her bør læraren tenke godt over kva elevgrupper som kan sitje saman, og på ein trygg måte dele dikt med kvarandre. Ei slik deling skal ha eit meningsfullt mål med skrivinga og gjev inn-sikt, meistring og ei kjensle av å bli sett og forstått. Samtidig kan deling av dikt vere sårbart og skummelt for enkelte. Avhengig av korleis klasse- og gruppemiljøa er, kan ein dele i mindre grupper, lage presentasjonar for større grupper eller heile klassa. Ein kan lage fysiske eller digitale diktbøker, lage film, eller setje saman større tolkande opplesingar på ei scene. Det finst uendeleg mange kreative moglegheiter, og dette siste trinnet var for mange sjølv hødepunktet i skriveprosjektet.

Med desse sju stega har engelsklæraren eit handfast utgangspunkt for å arbeide med både språk og livsmeistring i klasserommet. Samtidig krev både tematikken og metoden ei bevisstgjer-ing på at all deltaking må vere frivillig og ikkje gjenstand for noka formell vurdering. Å skrive dikt i engelsktimen er ei mogelegheit dei kan bruke til å utforske minne og kjensler på det nivået dei kjenner seg komfortable med, der læraren si rolle avgrensar seg til å oppmuntre, hjelpe til med idear og setningsstartarar, og ikkje minst vise elevane kva dei får til.

Når lærarar gjev elevane tid og rom til å skrive dikt – anten i eit lengre prosjekt eller i kortare økter, får elevane eit verktøy for å handtere tankar

og kjensler som dei kan ta med seg vidare i livet. Det er gjennom kjenslene vi erfarer verda og synet på oss sjølve, og gjennom diktskriving kan elevane lære å møte desse kjenslene med mot og nysgjerrigheit. Å skrive dikt kan derfor sjåast som livsmeistring i praksis, ein måte å uttrykke seg på som hjelper elevane å forstå og finne mening i det dei opplever. Dette elevsitatet famnar utgangspunktet for kvifor diktskriving som metode høver godt i samband med folkehelse og livsmeistring:

Å skrive dikt er ein flott måte å diskutere eigne tankar på, som liksom er inne i hovudet ditt. For der er dei berre tankar, men så når du faktisk får dei ned på papiret, så kan du sjå meir klart kva du faktisk tenker.

LITTERATUR

- BAKKEN, A. (2022). *Ungdata 2022. Nasjonale resultater*. NOVA-rapport nr. 5:2022. NOVA/OsloMet. <https://hdl.handle.net/11250/3011548>
- DAHLE, G. (1999). *Skrivekurs for skrivelystne. Eksempelsamling*. NKS-forlaget.
- HANAUER, D.I. (2012). Meaningful literacy: Writing poetry in the language classroom. *Language Teaching*, 45(1), 105–115. <https://doi.org/10.1017/S0261444810000522>
- KOCH, K. (1970). *Wishes, Lies and Dreams*. Harper & Row Publishers.
- KUNNSKAPSDEPARTEMENTET. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsett som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- LAURITZEN, L.-M., ANTONSEN, Y. & NESBY, L. (2021). «Jeg er så veldig redd for hvordan jeg påvirker elevene» – utfordringer og muligheter i undervisningen av folkehelse og livsmeistring i norskfaget. *Acta didactica Norden*, 15(1). <https://doi.org/10.5617/ADNO.7848>
- MAZZA, N. (2022). *Poetry Therapy, theory and practice* (3. utgåve). Routledge.
- NRK. (2016, 17. september). Lær å skrive dikt med Gro Dahle. *NRK Skole*. <https://tv.nrk.no/serie/nrk-skole-brenner-deler-dikt/sesong/2026/episode/IBOT12020623>.
- PAULEN, L. (2025). *Fostering students' «Health and life skills» through poetry writing: A case study from a Norwegian lower secondary EAL classroom* [masteroppgåve], Universitetet i Bergen.
- TYSDAL, D. (2015, 24. april). *Everything you need to write a poem (and how it can save a life)* [Video]. TEDxUTSC. <https://www.youtube.com/watch?v=zoBUYzMypI8>
- WILLIAMS, T.O. (2011). A poetry therapy model for the literature classroom, *Journal of Poetry Therapy*, 24(1), 17–33, DOI: 10.1080/08893675.2011.549682
- UTDANNINGSDIREKTORATET. (2020). *Læreplan i engelsk (ENG01-04)*. Fastsett som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.



»»» **Lindy Paulen** er utdanna lektor i engelsk didaktikk frå Universitetet i Bergen og noværande lærar ved Gloppen ungdomsskule.

Elevskapte bildebøker

motiverer unge
skrivere

Fjerdeklassinger produserer selv undervisningsmateriell som de prøver ut på førsteklasingene. Metoden er særlig motiverende for elever som strever med å skrive på engelsk.

»»» Av Nina Lazarevic, Bjørg Wiig Nærland og Deborah Larssen

A lære å skrive på et fremmedspråk kan være en krevende oppgave. Elevene må bruke mange ulike ferdigheter – fra det rent mekaniske til det kognitive (Brown & Lee, 2015). Skrivning innebærer både finmotoriske ferdigheter og kunnskap om staving, ordforråd og setningsbygging (Brown & Lee, 2015). I tillegg må elevene kunne skape og organisere ideer (Weigle, 2002). Det er derfor forståelig at mange unge elever, selv de som behersker muntlig språk godt, kan oppleve skriving som utfordrende – og noen ganger vegrer seg for å prøve.

Den norske læreplanen legger vekt på at elever skal kunne uttrykke seg skriftlig på engelsk, «kunne uttrykke ideer og meninger på en forståelig og hensiktsmessig måte i ulike typer

tekster, på papir og digitalt» (Utdanningsdirektoratet, 2024). Utviklingen av skriveferdigheter forventes å følge en naturlig progresjon: fra ord og enkle fraser til sammenhengende tekster i ulike sjangre, støttet av kilder. Likevel finnes det et gap mellom kompetansemålene på mellomtrinnet. Lærere står derfor ofte uten konkrete verktøy for å støtte denne utviklingen.

Med dette som bakgrunn foreslår vi å bruke *elevgenererte materialer* som en måte å engasjere elevene på, samtidig som de får frihet til å eksperimentere med språk og styrke skriveferdighetene sine. I denne artikkelen forklarer vi nærmere hva elevgenerert materiale innebærer, hvordan det kan brukes sammen med elever som er motvillige til å skrive, og hvordan metoden kan støtte narrativ



skriving allerede på 4. trinn. Vi trekker her på erfaringer fra et longitudinelt skriveprosjekt gjennomført innenfor Dekomp-initiativet¹.

Skriving på engelsk

For å utvikle skriveferdigheter i engelsk som fremmedspråk kreves en kombinasjon av tydelig undervisning, integrerte lese- og skriveaktiviteter, samarbeid og meningsfulle prosjekter som passer elevenes alder og interesser. Når elevene får strukturert støtte i form av modelltekster og bevisst opplæring i strategier for selvregulering, blir de gradvis mer selvstendige skrivere (Shin & Crandall, 2018).

Nyere forskning viser at kjennskap til tema, lokal tilknytning og autentiske oppgaver er avgjørende for å øke motivasjon og forbedre

skriveferdighetene (Spanou & Zafiri, 2019). Likevel finnes det fortsatt utfordringer knyttet til skriving i engelsk, blant annet lav motivasjon, språklige forskjeller og behovet for tilpasset undervisning.

Å skape positive holdninger til skriving

For å møte utfordringene knyttet til skriveutvikling bør undervisningen inneholde aktiviteter som er både kreative og samarbeidsorienterte. Dette fremmer indre motivasjon og gjør skriving mer lystbetont og personlig relevant (López Niño & Varón Páez, 2018).

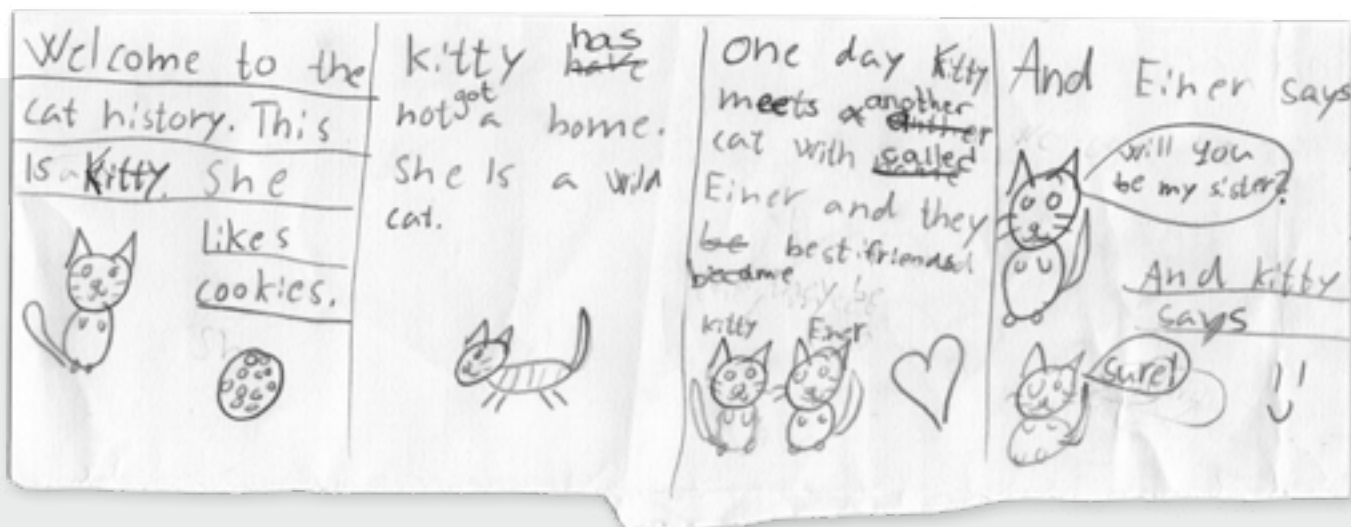
Tilbakemeldinger fra jevnaldrende og observasjoner fra læreren er også viktige faktorer for å styrke motivasjonen, fordi dette fungerer som

støttende elementer i en krevende prosess. Når elevene opplever at oppgavene har en tydelig hensikt, er de mer tilbøyelige til å prøve. Dersom sluttproduktet deles med et «ekte» publikum, for eksempel andre elever, kan det bidra ytterligere til at elevene holder fokus og fullfører oppgaven.

Når skriveutviklingen bygger på kreative oppgaver, får elevene anledning til å bruke ulike ressurser for å uttrykke seg. Dette gjør at skriveprosessen i større grad oppleves som meningsfull og motiverende.

Aktiv læring

Aktiv læring, med forankring i sosio-konstruktivistisk teori, innebærer at elevene får mulighet til å ta valg i ulike aktiviteter og utvikle egen mestingsfølelse. Dette er særlig viktig for



Figur 1. Cat history – utkast til bildebok.

elever som strever med engasjement og motivasjon.

For elever som vegrer seg for å skrive, kan små og støttende steg være avgjørende. Tiltak som samskriving, medelevundervisning, tilbakemelding fra jevnaldrende og bruk av egne tekster i undervisningen bidrar både til økt trygghet og ferdighetsutvikling.

Slike aktiviteter bør ha tydelige mål, men samtidig være åpne nok til

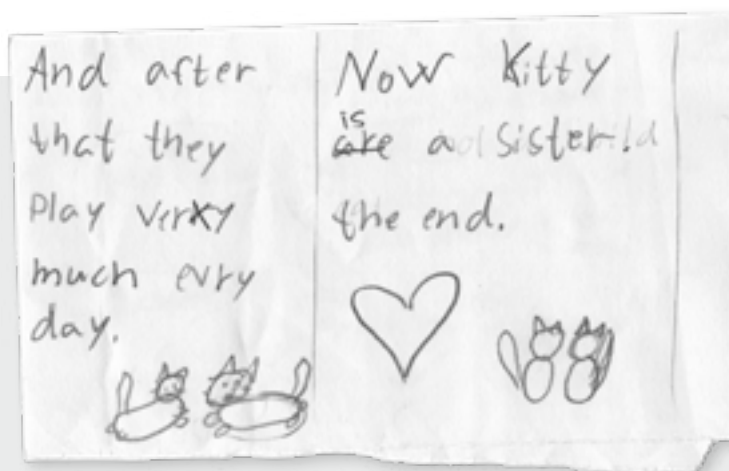
at elevene kan tilpasse arbeidet etter egne interesser og ferdighetsnivå (Keen mfl., 2011). På denne måten kombineres struktur og frihet, noe som legger grunnlaget for aktiv og engasjerende læring. Vi tror at det å bruke elevenes egne produkter oppfyller mange av disse kravene, og vi brukte dem derfor på utvikling av skriveferdigheter i dette prosjektet.

Elevgenerert materiale

Elevgenerert materiale kan forstås på flere måter. De kan være materiale valgt av elever til bruk i klasserommet, elevprodukter som læreren tar i bruk til undervisningsformål, eller materiale laget av elever for at andre elever skal bruke det (McGrath, 2013). Det viktigste kjennetegnet ved denne prosessen er at elevene er aktive. De må finne løsninger på oppgaver som



Figur 2. Cat history – bildebok.



Illustrasjonsfoto [katt]: © AdobeStock



medelever har laget, og samtidig reflektere kritisk over eget arbeid – om det er relevant og interessant. Slik plasserer materialskaping elevene i sentrum av læringsprosessen og bidrar til å fremme autonomi, kreativitet og delt læring.

Bruk av bildebøker i språkopplæring er en veletablert praksis både i barnehage og på barnetrinnet (Mourao, 2016). Som multimodale tekster (Bearne, 2004, s. 31) formidler

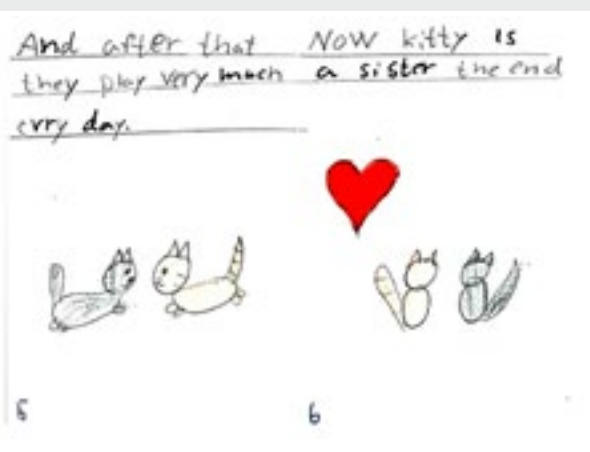
bildebøker mening gjennom samspillet mellom skrift og bilder. Denne kombinasjonen gir mange pedagogiske muligheter i arbeid med yngre elever – fra språklæring til tolkning og utvikling av flere leseferdigheter (Ellis, 2018, s. 85). Barn møter multimodale tekster daglig, og når lærere gir dem mulighet til å uttrykke egne ideer i dette formatet, særlig på et fremmedspråk, blir det styrkene deres

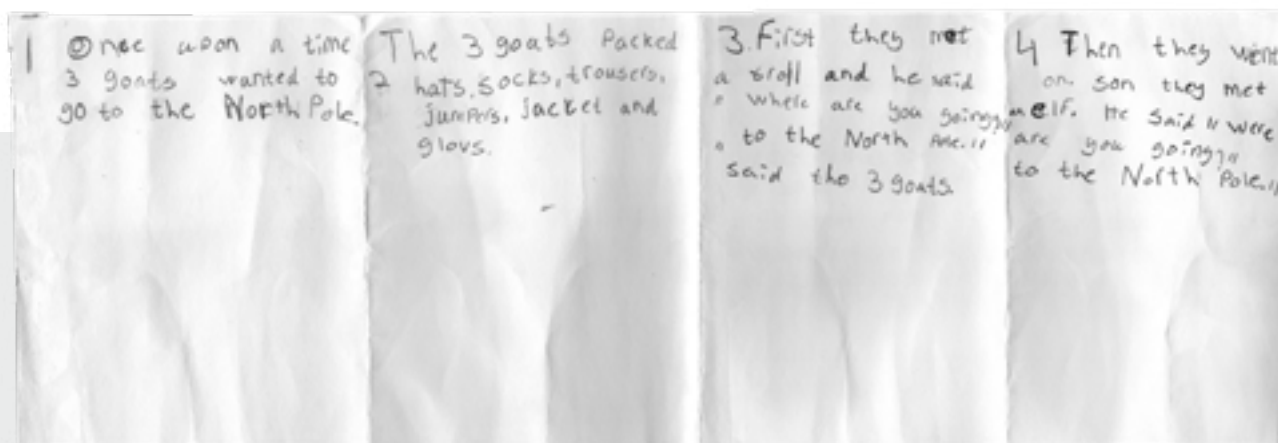
snarere enn svakhetene som synliggjøres (Bearne, 2004, s. 35).

For elever som er motvillige til å skrive, kan det å lage bildebøker være en motiverende oppgave. Formatet gir rom for både interesse og ferdigheter, samtidig som det utfordrer elevene. Fordi bildebøker er et kjent uttryksmiddel, gir de et naturlig stillas for struktur og historietvikling. Samtidig krever oppgaven mer enn bare å skrive tekst: Elevene må velge et tema, planlegge en historie over åtte rammer (eller sider) og kombinere illustrasjoner med skrift. På denne måten går de fra å være vanlige forbrukere av multimodale tekster til å bli aktive skapere som støtter språklæringen med tegning, fargelegging og layout.

Engelsk for 4. trinn – et prosjekt

Hvordan kan vi motivere elever til å skrive og lese engelsk på en meningsfull måte? På vår skole valgte vi å gjennomføre et tre uker langt prosjekt der 4. klasse laget egne bildebøker – først til seg selv, deretter til glede for





Figur 3. *Three goats* – utkast til bildebok.

1.-klassingene. Erfaringene viser at et slikt prosjekt gir elevene både språklig utvikling, kreativ mestring og verdifull trening i å bruke engelsk i en autentisk kommunikasjonsituasjon.

Forberedelse

Prosjektet strakte seg over tre uker. Vi startet med en felles idémyldring i klassen for å hjelpe elevene med å forstå både formatet og omfanget av oppgaven. Vi diskuterte spørsmål som: Hva kjennetegner en bildebok? Hvor lang bør fortellingen være? Hvordan kan bilder støtte teksten? Og ikke minst – hvem er målgruppen?

Siden vi visste at bøkene skulle leses høyt for 1. klasse, ble elevene tidlig bevisste på at språk, innhold og illustrasjoner måtte tilpasses yngre lesere. Dette var særlig motiverende for elever som strevde, fordi de visste at deres ferdigheter ville bli vurdert av et yngre publikum – og at de selv hadde en rolle som faddere.

Deretter arbeidet elevene i grupper og kom med forslag til temaer. Mange

hentet inspirasjon fra hverdagen, eventyr, egen fantasi eller favorittfotballspillere. Samarbeidet hjalp dem med å utvikle ideer, få innblikk i hva andre planla, og se hva som kunne bli en spennende historie å fortelle.

Til slutt fikk hver elev utdelt en A3-bok brettet til åtte sider, der de skrev sitt første utkast. Gjennom dette arbeidet erfarte de hvor mye tekst som passet til formatet, og hvordan teksten måtte fordeles side for side i samspill med illustrasjoner. Utkastfasen er avgjørende for skriveutvikling (Weigle, 2002, s. 22), men også den mest krevende for yngre elever, særlig på et fremmedspråk. Mange ser ikke umiddelbart poenget med å redigere tekstene sine. Likevel klarte elevene her å bruke både språklige og kognitive ferdigheter til å utvikle tekstene. De søkte etter nye ord og uttrykk og så ikke ut til å være redde for å gjøre feil.

Støtte underveis

Vi lærere var hele tiden tett på under skriveprosessen. Vi oppmuntret

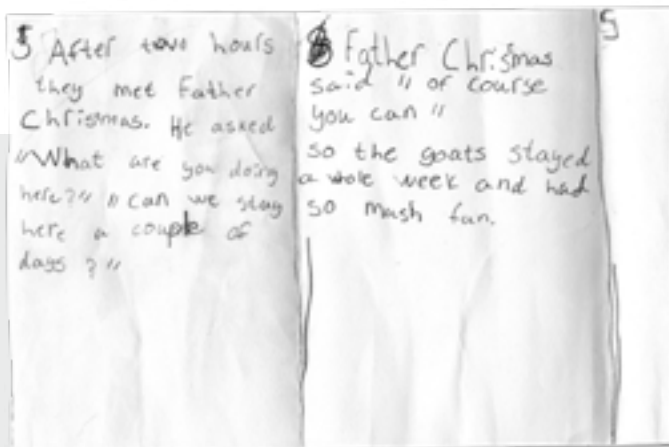
elevene, stilte spørsmål som drev historien videre, og ga støtte med ordforråd og rettskriving. Vi snakket også om illustrasjonenes betydning, og hvordan de kunne gjøre fortellingen lettere å forstå. Flere elever trengte hjelp til idéutvikling, men de var ofte flinke til å støtte hverandre.

Vi satte av god tid til førsteutkastet. Noen elever skrev flere versjoner før de ble fornøyd. Dette viser hvordan elevgenerert materiale kan bidra til både engasjement og konsentrasjon om oppgaven, samtidig som det styrker elevenes bruk av engelsk.

Da fortellingene begynte å ta form, gikk vi over til å lage de ferdige bøkene. Her ble fokuset lagt på tydelig håndskrift, rettskriving og fargerike illustrasjoner som støttet teksten.

Elevenes arbeid

Det er viktig at læreren følger skriveprosessen, og med utkast som disse får man bedre innsikt i hvor elevene har oppnådd kompetanse, og hvor de trenger ekstra støtte. Eksemplene



viser hvordan elevene kan korrigere seg selv og prøve ut ulike oppsett.

Eleven bak utkastet i figur 1 viser kunnskap om hvordan man åpner en fortellende tekst, og hvordan man deler opp historien slik at det skapes forventning om å lese videre på neste side. Dialogen minner om tegneseriestil og viser at eleven mestrer sjangertrekk fra flere teksttyper. Når det gjelder språkbruken, retter eleven en typisk feil – verbformen av *to be*. Stavemåten er stort sett konsistent, og den største utfordringen gjelder ordet *another*. Dette er ikke uvanlig på dette nivået, da ordet regnes som et «sight word» (Pinter, 2021) – et av de ordene yngre elever ofte lærer å gjenkjenne visuelt som en helhet.

Den ferdige versjonen (figur 2) viser en ekstra forside og et ryddig sluttprodukt som oppfyller kompetansemålene for 4. trinn: «følge enkle regler for rettskriving og setningsstruktur, skrive enkle tekster som uttrykker tanker og meninger» (Kunnskapsdepartementet, 2024).

Et annet utkast (figur 3) viser en elev som nesten har et ferdig produkt allerede i utkastfasen. Eleven bruker en typisk sjangeråpning (*Once upon a time*), bindeord (*first, then, after*), samt både direkte og indirekte tale. Teksten følger et repeterende mønster som er vanlig i eventyr og barnerim. I denne forstand viser eleven en god sjangerforståelse. Her kommer fordelene med selvvalgt tema tydelig frem: en utvidet liste med klesplagg som både fungerer som øvelse i ordforråd og som et verdifullt bidrag for yngre elever som senere skal høre fortellingen.

Arbeid med lesing

Da bøkene var ferdige, startet en ny fase: å øve på høytlesing. Elevene hadde tidligere erfaring med lese-teater (Drew, 2012), og de hadde erfart hvordan øving kunne gjøre lesingen bedre. Dermed var de motiverte til å øve på bildebøkene også. Først leste de for seg selv, mens lærerne ga tilbakemelding på uttale, intonasjon og

flyt. Deretter leste de i grupper og ga hverandre respons på tempo, tydelighet og hvordan illustrasjonene ble brukt i samspill med teksten. Elevene erfarte at høytlesing handler om mer enn å uttale ordene riktig – det handler også om å formidle en historie på en engasjerende måte. Siden dette var deres egen historie, ønsket de å gjøre det best mulig.

Selve lesestunden ble gjennomført som et fadderprosjekt, så barna kjente hverandre fra før. Elevene på 4. trinn ble delt inn i fem grupper, og hver gruppe leste for en gruppe 1.-klassinger. Etter at alle i gruppen hadde lest, byttet 4.-klassingene gruppe, mens 1.-klassingene ble sittende. På denne måten fikk de yngste høre mange ulike historier, mens fadderne fikk øvd seg på å presentere for ulike publikum. Hele økten tok omtrent én skoletime. En ekstra fordel med denne typen samarbeid på tvers av klassetrinn er at det styrker fellesskapet blant elevene og bidrar til å bygge selvtillit.

Respons fra elever

Tilbakemeldingene fra 1.-klassingene var entydige: De syntes bøkene var spennende, illustrasjonene flotte, og de var imponert over hvor mye engelsk fadderne kunne. Elevene på 4. trinn beskrev opplevelsen som både lærerik og utfordrende. Flere trakk frem at det hjalp å lese flere ganger, slik at de ble tryggere. De erfarte også hvordan de kunne støtte hverandre, for eksempel ved å forklare illustrasjonene tydelig, stille spørsmål til lytterne og lese med nok stemmевolum.

Noen syntes det var litt skummelt å lese høyt, men de fleste uttrykte at de gjerne ville lage nye bøker og gjenta prosjektet.

Fordeler med et slikt prosjekt

Prosjektet ga elevene mulighet til å bruke engelsk på en helhetlig måte. De fikk øvd seg på ordforråd, skriving, høytlesing og presentasjon, samtidig som de opplevde mestring og motivasjon ved å skape noe eget (Lo & Hyland, 2007). På denne måten arbeidet elevene mot mange av kompetansemålene i engelskfaget: «å lytte til og forstå ord og uttrykk i tilpassede tekster, delta i samtale om egne og andres behov, følelser, dagligliv og interesser og bruke samtaleregler, leke med ord og uttrykk, lese og forstå tekster» (Kunnskapsdepartementet, 2024). Arbeidet hadde en tydelig mottaker (1. klasse), noe som ga oppgaven mening og en autentisk ramme. I tillegg fikk elevene erfaring med hele prosessen fra idé til ferdig produkt – en viktig ferdighet også utover språkfaget.

Etterarbeid for 4. klasse

Etter lesingen oppsummerte vi i klassen, og elevene fikk reflektere over hva de hadde lært av og likt med prosjektet. Dette ga en verdifull mulighet til å utvikle metaspråklig bevissthet og

til å styrke elevenes ansvar for egen språklæring. Som etterarbeid kunne elevene for eksempel skrive korte loggtekster om hva de hadde erfart, eller lage en felles plakat med tips til hvordan man kan lage og lese en god bildebok. En annen idé er å filme enkelte opplesninger (med samtykke) og bruke dem som læringsressurser i senere arbeid med muntlig engelsk.

Hva lærte vi?

Å starte med å arbeide sammen om oppgaver, for deretter gradvis å frigjøre seg fra stillaset, ser ut til å være en god tilnærming i arbeid med motvilige skrivere. I tillegg til å styrke språkferdigheter kan en slik arbeidsmåte også bidra til å utvikle klassemiljøet.

Hvis prosjektet skulle gjennomføres på nytt, ville vi lagt større vekt på planleggingsfasen. Elevene kunne hatt nytte av å se flere eksempler på engelskspråklige bildebøker, både for å hente inspirasjon til språkbruk og for å studere ulike fortellergrep. Vi ser også at mer systematisk støtte til ordforråd kunne vært nyttig, for eksempel i form av en ordliste med vanlige uttrykk og setninger tilpasset fortellingene.

En annen justering kunne være å gi elevene større valgfrihet i selve utføringen. Flere maler for layout eller ulike boktyper å velge mellom ville

gitt mer rom for kreativ utfoldelse. I tillegg kunne vi tilby digitale verktøy som et alternativ for de som ønsket å kombinere håndtegnede illustrasjoner med enkle digitale elementer.

Det kunne også vært en fordel å sette av en egen økt til å jobbe med presentasjonsteknikk og det å håndtere «sceneskredd». På den måten ville elevene fått mer trening i å bruke stemmen, vise frem illustrasjoner og møte publikum på en trygg måte, noe som kunne gjort selve lesesituasjonen enda mer vellykket.

Prøv selv!

Å bruke elevgenerert materiale for å utvikle skriveferdigheter i engelsk tar tid. Dette prosjektet ble gjennomført mot slutten av skoleåret, etter at elevene hadde produsert mange mindre typer tekster og oppgaver. Likevel viser samarbeidet, læringen og motivasjonen som oppsto, at denne typen prosjekter har stor verdi og bør videreføres. Vi anbefaler varmt å prøve ut en slik arbeidsmåte, og at man da selvsagt tilpasser den til egne elever og eget klasserom.

NOTE

- 1 Desentralisert ordning for kompetanseutvikling i skolen.

LITTERATUR

BEARNE, E. (2004). Multimodal texts. What they are and how children use them. I: J. Evans (red.), *Literacy Moves On: Using Popular Culture, New Technologies and Critical Literacy in the Primary Classroom*. David Fulton Publishers.

BROWN, H.D. & LEE, H. (2015). *Teaching by Principles. An Interactive Approach to Language Pedagogy* (4. utg.). Pearson.

DREW, I. (2012). Leseteater som metode i fremmedspråkundervisning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 96(4), 293–304. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2012-04-05>

ELLIS, G. (2018). The picturebook in elementary ELT: Multiple literacies with Bob Staake's bluebird. I: J. Bland (red.) (2018). *Using literature in English language education: challenging reading for 8–18 year olds* (s. 83–104). Bloomsbury Academic.

KEEN, D., PENNELL, D., MUSPRATT, S. & POED, S. (2011). Teacher Self-Report on Learner Engagement Strategies in the Early Years Classroom. *Australian Educational*

Researcher (AER), 38(3), 293–310. <https://doi.org/10.1007/s13384-011-0029-5>

UTDANNINGS DIREKTORATET. (2024). *Læreplan i engelsk (ENG01-05)*. Fastsett som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

LAZAREVIC, N., LARSEN, D. & WIIG NÆRLAND, B. (2025). Using learner-generated materials to support writing skills development in the primary English classroom. *Communicare – et fagdidaktisk tidsskrift fra Fremmedspråksenteret* (s. 10–15).

LO, J. & HYLAND, F. (2007). Enhancing students' engagement and motivation in writing: The case of primary students in Hong Kong. *Journal of Second Language Writing* 16, 219–237. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2007.06.002>

LÓPEZ NIÑO, F. & VARÓN PÁEZ, M.E. (2018). Building Writing Skills in English in Fifth Graders: Analysis of Strategies Based on Literature and Creativity. *English Language Teaching* 11(9): 102–117. <http://doi.org/10.5539/elt.v11n9p102>

<http://doi.org/10.5539/elt.v11n9p102>

MOURÃO, S. (2016). Picturebooks in the primary EFL classroom: Authentic literature for an authentic response. *CLELE journal* 4(1), 25–43. Hentet fra <https://clelejournal.org/sh-html/>

PINTER, A. (2021). *Teaching Young Language Learners*. Oxford University Press.

SHIN, J.K. & CRANDALL, J.A. (2019). Teaching reading and writing to young learners. I: Garton & F. Copland (red.), *The Routledge handbook of teaching English to young learners* (s. 188–202). Routledge.

SPANOU, S. & ZAFIRI, M. (2019). Teaching Reading and Writing Skills to Young Learners in English as a Foreign Language Using Blogs: A Case Study. *Journal of Language and Cultural Education*, 7(2), 1–20. <https://doi.org/10.2478/jolace-2019-0009>

WEIGLE, S.C. (2002). The nature of writing ability. I: *Assessing Writing* (s. 14–38). Cambridge University Press.



»»» **Nina Lazarevic** er førsteamanuensis ved Fakultetet for utdanningsvitenskap og humaniora ved Universitetet i Stavanger. Hun har bred erfaring innen både før- og etterutdanning av lærere og har vært aktiv i partnerprosjekter mellom universiteter og skoler og i Dekomp-initiativet.



»»» **Deborah Larssen** nå pensjonert, tidligere førstelektor ved lærerutdanningen i engelsk didaktikk ved Universitetet i Stavanger. Hun har blant annet vært involvert prosjekter rundt bruk av Lesson Study, utvikling av den nye læreplanen LK97 for barneskolen og arbeid innenfor Dekomp-rammeverket.



»»» **Bjørg Wiig Nærland** er adjunkt med tilleggsutdannelse innen begynneropp-læring i småskolen. Hun har jobbet mer enn 20 år som kontaktlærer i barneskolen, og har vært med i et forskningsarbeid sammen med Universitetet i Stavanger.

Vi trenger en mer praktisk ungdomsskole

»»» Av Tor Hammer, tidligere rektor ved Sollerudstranda skole i Oslo

Alle ungdomsskoleelever bør få et tilbud om et spekter av praktiske valgmuligheter, uten at det skal være krav om å sette en «diagnose» på eleven. Dette er i tråd med pålegg som er gitt, men som aldri ble fulgt opp.

Jeg begynte som rådgiver på en grunnskole i Oslo i 1970-årene, og deltok i omleggingen fra en 7-årig folkeskole til den 10-årige grunnskolen, der den teoretiske realskolen ble lagt på toppen av grunnskolen. Resultatet var at mange flere elever falt helt ut eller utviklet atferdsvaner. Læreplanen fra 1964 hadde riktignok som slagord at «skolen skulle tilpasses den enkelte elev». Men 59 år senere er slagordet fremdeles bare et slagord.

For 31 år siden, i læreplanen fra 1997 (L97), ble det en større vektlegging av praktiske fag. Her heter det blant annet:

Lokalsamfunnet med dets natur og arbeidsliv er selv en vital del av skolens læringsmiljø. Undervisningen må

generelt initiere kontakt til skolens nabolag og gjøre bruk av de ressurser som ligger i dens omegn [...] også til lokalt arbeids- og næringsliv. (s. 44).

Praktisk prosjektarbeid kunne til sammen utgjøre opptil to dager i uken (s. 311 og 313).

Et eksempel på vellykket praksis

Jeg var da rektor på Sollerudstranda skole. Ifølge intensjonene i L97 kunne elever på alle skoler i Oslo selv velge å delta i undervisningen på vår skole to dager i uken. De valgte ut fra egne interesser og anlegg og ikke på grunnlag av diagnostiserte svakheter og tilkortkomming. Vi var vel de første som begynte med

elevbedrifter. I samarbeid med bydelen startet vi egen elevkantine, miljøprosjekt, reparasjon av båter og motorer, opparbeidelse og vedlikehold av parken rundt skolen, for å nevne noen av de 12 prosjektene skolen startet. Alt var innenfor de utvidede valgfagsrammene i L97. Vi opplevde at elevene trivdes. De kom hver dag på skolen til tross for en lang skolevei og en historikk med mye fravær. Karakterene på deres hjemmeskole, også i teorifagene, gikk opp. Men vi ble møtt med mye skepsis fra noen i den daværende skoleadministrasjonen i Oslo og fra en del skoleledere. Kritikken gikk oftest på at vi hadde for mye praktisk undervisning. Stadig vekk måtte jeg påpeke at vi fulgte L97 til punkt og prikke.

Til tross for vår suksess innførte politikere og skolebyråkrater store begrensninger i bruk av valgfag. Prøver fikk mer plass i det enkelte fag. Ved innføringen av nye læreplaner i 2006 (Kunnskapsløftet) ble enda flere prøver innført. Men omtrent samtidig kom det pålegg fra departementet om å innføre det som het *programfag*. Hensikten var å gi elevene en mulighet for en bedre tilpasset opplæring med mer praktisk aktivitet eller fordypning. Dette skulle også knytte grunnskole og videregående skole bedre sammen. Som i L97 skulle rammen være at 25 prosent av elevenes tid skulle kunne brukes til tilpasset opplæring av de elevene som valgte det, til sammen inntil to dager i uken.



Programfaget – en uutnyttet mulighet

Pålegget om programfag fra 2006 ble gjennomført i den videregående skolen og eksisterer der fortsatt. Men pålegget ble, så vidt jeg kan konstatere, oversett og utelatt i grunnskolen – med Sollerudstranda skole som et unntak. Alle våre prosjekter var knyttet opp mot bestemte utdanningsprogrammer i den videregående skolen.

Man kan lure på hvorfor politikere og skolebyråkrater har villet gjøre grunnskolen og yrkesskolen mer og mer teoretisk og akademisk, til tross for de gode intensjonene i tidligere læreplaner. Utplassering i arbeidslivet, eller en annen alternativ aktivitet, to dager i uken blir sett på som et spesialskoletiltak som krever et administrativt vedtak med skolepsykolog og utforming av en individuell opplæringsplan (IOP).

Det er reist mye begrunnet kritikk mot den organiserte spesialundervisningen for elever med såkalte generelle lærevansker og adferdsvansker. Til tross for at undervisningen oftest foregår i mindre grupper, har blant annet professor Thomas Nordahl dokumentert hvordan elevene får lite faglig utbytte. Men kanskje den viktigste innvendingen er det stigmaet som blir påført elevene. De føler seg stemplet som «tapere» eller for å ha «atferdsvansker».

Professor Einar Skaalvik undersøkte 2000 skoleelever over 5 år for å finne ut hvilke faktorer som sterkest former elevenes selvbylde. Det viste seg at det er skoleprestasjonene som først og fremst former deres selvbylde. Viktigst å merke seg i denne undersøkelsen er at det også er en meget sterk sammenheng mellom dårlig selvbylde og mental helse.

Ansvar for mye av dagens uro, mistriivsel og

aggresjon i skolen må tilskrives skolepolitikkerne og skolebyråkratene, med deres ensidige vektlegging av teoretiske fag og rangering. Det er derfor gledelig at Meld. St. 34 (2023–2024) vil gjøre skolen mer praktisk. Risikoen er at det samme skjer nå som i tidligere læreplaner, der praktiske fag bare har vært entusiastiske blaff, mens teorien har fått større og større plass.

Status for valgfagene må oppjusteres

To av forutsetningene for en mer praktisk skole er at status for valgfagene oppjusteres, og at det er reelle muligheter for å velge praksis to dager i uken. Elevene må kunne velge praksis og valgfag basert på egne evner og anlegg, og ikke på diagnostiserte «svakheter» som skal kureres. Det må videre være folk med fagbakgrunn som står for elevenes praktiske opplæring, mens en ansatt lærer har ansvaret

for at eleven får den teoretiske undervisningen som er forutsatt.

Da hver enkelt ungdomsskole ikke kan tilby sine elever en bredde i valgmuligheter for praksis i arbeidslivet, må en sentral enhet pålegges ansvaret for å tilby alle elever et spekter av praktiske valgmuligheter i sin kommune eller distrikt. Terskelen for å ta i bruk alternative opplæringsarenaer må være lav og ubyråkratisk (Meld. St. 34 (2023–2024), s. 69).

Jeg håper at våre politikere skjønner at gjennomføring av en mer praktisk skole er det beste virkemiddelet for å redusere antallet uføretrygdde ungdommer. Drømmen eller visjonen er at alle elever skal kunne gå ut av den 10-årige grunnskolen med tro på seg selv, overbevist om at de vil greie seg bra, til tross for at de har opplevd enkelte nederlag i de tradisjonelle skolefagene.

Tenk gjerne kritisk – men sitt stille

»»» Av Astrid-Helene Haugli, lektor

Skolen sier den vil utdanne kritiske borgere, men kompetansemålene stopper ved refleksjon. Når handling uteblir fra målene, reduseres kritisk tenkning til teori – ikke demokratisk praksis.

Klimastreikene i 2019 – *Fridays for Future*-bevegelsen – er et tydelig eksempel på unge mennesker som ikke bare forstår, men handler. Tusenvis av elever forlot klasserommet for å rette søkelyset mot manglende klimapolitisk handling. Dette var ikke bare klima-engasjement, det var kritisk tenkning i praksis omsatt til demokratisk handling. Og det er et eksempel på det læreplanen sier at skolen legge til rette for: Elever skal utrustes til å handle på bakgrunn av kritisk og etisk refleksjon.

Da elever faktisk gjorde det læreplanen sier – omsatte refleksjon til handling – møttes de med politisk motstand. Daværende statsminister Erna Solberg uttalte at elevene heller

burde diskutere dette på skolen, og engasjere seg «på fritiden». Nettopp derfor blir paradokset tydelig. Klimastreikene viste dette i praksis: Den kritiske eleven aksepteres, men bare så lenge den blir sittende i ro på stolen sin.

Kritisk tenkning uten utløp

I den overordnede delen av læreplanen (LK20) står det at elevene skal utrustes til å handle på bakgrunn av kritisk og etisk refleksjon, i og for fellesskapet. Et sterkt ideal, men hva skjer når vi ser nærmere på rammene for det som faktisk skal styre undervisningens innhold og vurdering, det vil si kompetansemålene?

I min masteroppgave analyserte jeg alle kompetansemålene i samfunnsfag



Illustrasjon: © AdobeStock

etter 7. og 10. trinn i LK20. Ingen av målene forutsetter at eleven tar steget videre til å omsette den kritiske refleksjonen i praksis – kun at de reflekterer og vurderer. Handlingsdimensjonen er ikke bare underartikulert, den er formelt fraværende.

Når handling uteblir fra målsettingene, uteblir den også i praksis. Dermed reduseres kritisk tenkning til en teoretisk ferdighet – ikke en demokratisk kompetanse. Skolen risikerer å utdanne borgere som kan analysere urett, men som ikke erfarer at de faktisk kan endre den.

Kritisk tenkning som «trygg» refleksjon

Dette er ikke bare en akademisk detalj. I en tid preget av desinformasjon, polarisering og globale kriser blir det et demokratisk problem når skolen nøyer seg med trygg refleksjon – uten handling i fellesskap. Når elever ikke får erfare at egen innsats har betydning,

lærer de indirekte at samfunnsdeltakelse er noe andre gjør. Følelsen av ubetydelighet får grobunn – sammen med opplevelsen av at demokratiet er noe abstrakt, og ikke noe man selv er en del av.

Filosofen John Dewey (1859–1952) understrekte allerede på 1930-tallet at kritisk refleksjon handler om hva vi *tror* – og hva vi *gjør*. Kritisk tenkning forutsetter – og forlenges i – handling. Likevel ser vi at skolen behandler kritisk tenkning som et vurderbart læringsmål – noe som lar seg måle og kartlegge. Dette er ikke tilfeldig. Politisk sett har vurderbarhet og målbarhet vært styrende prinsipper bak læreplanreformer, og hva skolen vier plass og tid til. Dermed ser vi en dreining mot det som lar seg enklest måle, på bekostning av systemkritisk brodd, demokratisk deltakelse og elevens erfaring av å være en aktør i eget samfunn.

Et ideal på papiret

Samfunnet sier at det ønsker kritiske borgere, men i praksis ønsker vi kanskje borgere som tilpasser seg normene de egentlig skal utfordre. Resultatet blir en ufarlig versjon av kritisk tenkning: refleksjon uten retning og innsikt uten konsekvens.

Jeg sier ikke at politisk aktivisme er den eneste veien til kritisk tenkning, men erfaringen ved å bidra til endring i små eller store sammenhenger bygger demokratisk ryggrad og selvtillit til å handle ut fra egen refleksjon, stille spørsmål og utfordre urett. Når elever får øve på å sette tanker ut i livet, styrkes dømmekraft og samfunnsengasjement – og de får en opplevelse av å bety noe for samfunnet. Nettopp fordi vi er et demokratisk fellesskap, bygges erfaring med medborgerskap i felles praksis.

Hvis skolen skal forbedre elever på en kompleks

framtid, må vi utvikle medborgere som ikke bare tør å stille spørsmål, men også reiser seg for det de tror på. Det krever en læreplan og en praksis der kritisk tenkning får et utløp i handling – også i fellesskap. Dersom kritisk tenkning skal ha en handlingsdimensjon, må den være eksplisitt forankret i kompetansemålene.

Så la oss våge å spørre: Ønsker vi elever som reproducerer kritisk tenkning, men sitter stille – eller framtidsborgere som lar den kritiske tenkningen munne ut i faktiske handlinger?

Kapitler fra nytt utdanningshistorisk nettverk

»»» Henrik Edgren og
Brit Marie Hovland [red.]
**Nye stemmer i norsk
utdanningshistorie**
*Fra 1800-tallets nasjonalisme
til vår tids usamtidige
utdanningsreformer*
Cappelen Damm Forskning
205 sider

AV THEO KORITZINSKY
STATSVITER, FAGBOKFORFATTER OG
LÆRERUTDANNER

Denne bokas ni kapitler følger opp foredrag fra den første norske utdanningshistoriske konferansen i 2023. Den ble arrangert av «Nettverk for norsk utdanningshistorie» dannet i 2022. En ny konferanse ble avholdt i januar, altså i starten av et år der vi *igjen* får en konfliktfylt hørings- og beslutningsprosess om *revisjon* av gjeldende læreplan for norsk grunntidning – eller et *helt nytt planverk*.

De temaene som tas opp, er svært ulike i innhold og form. I denne bokomtalen går jeg nærmere inn på de fire kapitlene jeg har størst forutsetninger for å mene noe om.

Ny læreplan – igjen?

Siden Mønsterplanen fra 1974 har vi fått



helt nye nasjonale læreplaner rundt hvert tiende år: M87, L97, LK06, LK20 – i tillegg til mindre revisjoner blant annet i 1985, 1999 og 2013. Det har dels vært store forskjeller mellom læreplanene blant annet i kunnskaps- og læringssyn; grad av faglig og metodisk detaljering; vekt mellom faglig kunnskap, metodiske ferdigheter og holdningsdannelse; organisering av fagene, rom for fler- og tverrfaglige opplegg og balansen mellom lokalt, nasjonalt og globalt lærestoff. Noen av disse temaene er berørt i flere av denne bokas kapitler. Særlig to av kapitlene handler om nyere norsk læreplanhistorie.

Geografifagets historie

I kapittel 5 skriver Erlend Eidsvik om «Geografi og geografisk tenking i norsk grunntidning – eit historisk riss». Det er blitt et svært opplysende, ryddig og velskrevet kapittel. Han starter med innføringen av geografifaget i latinsko-len fra 1739, deretter da det fikk status som eget fag i folkeskolen fra 1889, og til slutt geografi som ett av tre likestilte samfunnsfag fra L74. Eidsvik dokumenterer tydelig hvordan geografifaget, kanskje særlig i M74 og M87, blir preget av viktige faglige og politiske temaer i samtiden: forenslinger, natur- og miljøvern, ulike og urettferdige levkår i deler av verden, utviklingsbistand fra nord til sør, fordommer og rasisme overfor andre folkeslag m.m. Han nevner i en setning at geografis globale perspektiv «adresserer stereotypiseringen av andre verdsdelar, folkegrupper og levestett, noko lærebøkene under førre læreplan i stor grad gjorde» [s. 91].

Godkjente fordommer og rasisme

Her får jeg lyst til å bruke litt mer plass enn Eidsvik på å følge opp hvordan selv *skolemyndighetenes godkjente lærebøker i geografi* kunne spre *stereotyper og fordommer*. [Det var offentlig godkjenning av slike bøker fram til år 2000.] La meg ta eksempler fra to mye brukte geografibøker for å understreke hvor utbredt dette var. I seminarierektor Schulstads lærebok i geografi for lærerutdanning og folkehøgskoler fra 1912, senere brukt i flere tiår, får vi disse stereotypene presentert, her forkortet:

Nordmænderne er de høieste av alle europeiske folk, og bare svenskene har ligesaa stor brystkasse. Italienerne er meget livlige og selskabelige, de tager livet som det er, uden drømmer og længsler. Deres blod kommer lett i kog, og da sidder dolken løst. Som alle sydeuropeere er de grusomme mod dyrene. Hottentottene er smaa, magre og meget lavtstaaende folk med brungul hud. De er overmaade uciviliserede. Intet folkeslag paa det afrikanske fastland har med sin haardnakkede uimodtagelighet mod Guds ord, i den grad brakt vaare europeiske misjonære til randen av fortvivlelse som disse folk.

Afrikanere er nevnt ogsaa i et nyere sitat, forkortet av meg. Det er fra Fagerjords geografiske lesebok, utgitt av Gyldendal, offentlig godkjent i 1948, men mye brukt utover på 1950- og dels 1960-tallet:

Nå skal vi ta oss en tur gjennom den verdensdelen negrene hører heime i. Her bor kvite folk som har flytta til Afrika for å sette arbeid i gang og nytte ut jorda, skogen og malmgruvene. Ennå

går nok de fleste innfødte med bare ei lita skinnbot på baken eller med et magebelte av korte grasdusker. Men vi møter også barbeinte svartingar med blank flosshatt, stiv snipp og moderne vinterfrakk. De likner helst apekatter på et sirkus.

Dette ble trykket i 1948, året da FNs menneskerettserklæring ble vedtatt. Utgitt av Gyldendal Norsk Forlag. Godkjent av utdanningsmyndighetene.

Slikt vil ikke bli publisert nå. Likevel: En ansatt rådgiver for FrPs medlem i Utdannings- og forskningskomiteen hevdet nylig i en uformell samtale med noen journalister at «norskpakistanere er målbart minusvarianter». Han har senere beklaget og tatt avstand fra uttalelsen. Men episoden og debatten som fulgte, minner oss om hvor viktig det er at skolen motarbeider etniske og nasjonale fordommer og stereotyper.

O-fagets forsøk på fagintegrering

I mønsterplanene fra 1974 og 1987 var det åpning for et såkalt orienteringsfag (O-fag) på barnetrinnet. Enkelt sagt skulle de inneholde emner fra natur- og samfunnsfagene som med fordel kunne behandles fler- og tverrfaglig. Mye kritisk kan sies om dette, særlig på vegne av både geografi og naturfagene som fikk liten plass i mange O-faglærebooks. Men Eidsvik er her, som i flere andre sammenhenger, forsiktig i sin kritikk. Han er mest grundig nøkternt beskrivende. Andre har kritisert O-faget, særlig de mest brukte lærebooksene i O-fag, for å være mer «tverre mot fagene» enn tverrfaglige. De mest brukte booksene hadde flest kapitler som

var klart et av samfunnsfagene eller av naturfagene. Sagt polemisk: Den eneste tråden i booksene var i innbindingen. Men ut fra de tverrfaglige *intensjonene* med O-fag i læreplanene påpeker Eidsvik med rette sammenhengene mellom flere av O-fagemnene i M74 og M87 og de tre tverrfaglige hovedemnene i den overordnede delen av LK20: folkehelse og livsmestring – demokrati og medborgerskap – bærekraftig utvikling.

Geografifaget svekket i LK20

Samtidig dokumenterer han gjennom analyse av LK20, sammenlignet med tidligere læreplaner, at

Samla sett har nivåa av geografisk tenkning blitt redusert i LK20 [...]. Dette er eit paradoks når vi tek i betraktning dei store utfordringane som grunnutdanninga skal adressere, slik som ressursbruk, klimaspørsmål, samanhengar mellom natur og samfunn, og rettferd. Det at eleven orienterer seg romleg – med lokal forankring for å gi globalt utsyn – er grunnleggjande med på å gi eksistensiell meining og eit godt fundament til å forstå, vere og handle i verda. [side 102]

Jeg liker slike «programerklæringer» om geografifagets betydning. Vi får håpe at de som framover skal revidere eller nysskrive læreplaner for grunnutdanning og lærerutdanning, lar seg påvirke.

Koblinger mellom Kunnskapsløftet og grunnskolelærerreformen

Et viktig tema i utdanningshistorien er forholdet mellom endringer i skolen og endringer i lærerutdanningen. Tobias Werler behandler dette i et grundig empirisk og

teoretisk kapittel om «samtidig usamtidighet». Han beskriver sitt bidrag slik:

I dette kapittelet utfører jeg en historisk-teoretisk analyse knyttet til temporalitet for å undersøke fenomenet «samtidig usamtidighet» innenfor politisk initierte utdanningsreformer som har til hensikt å forbedre skolens effektivitet og funksjonalitet. Temporalitet brukes i denne artikkelen for å karakterisere tidsspesifikke kvaliteter ved sosiale systemer. Begrepet «samtidig usamtidighet» [Block 1991] brukes for å beskrive den manglende gjensidige forståelsen mellom ulike delsystemer. [side 62]

Noen lesere, som jeg, kan nok slite litt med ordbruken her.

Werler kobler drøftingen til ulike reformbølger, nasjonalt og internasjonalt, og går nærmere inn på de siste læreplanreformene for skolen og lærerutdanningen. Hans konklusjon er blant annet at

De to utdanningssystemene har ulik tidsmessig opprinnelse, noe som betyr at de har utviklet seg i ulikt tempo eller har blitt påvirket av ulike historiske kontekster. [...] Varierende intern logikk og dynamikk ble forårsaket av spesifikke lærerutdanninger og læreplaner. Dette resulterte i motstridende tilnærminger, mål og metoder som hindret samarbeid mellom ulike deler av utdanningssystemet. [s. 78]

Dette er til å forstå, generelt. Men jeg skulle gjerne sett en enda mer konkret gjennomgang og drøfting av hvilke hindringer og muligheter en har, hvis en vil koordinere de viktigste verdiene, målretninger, fag og arbeidsmåter i skole og

lærerutdanning. I alle fall byr kapittelet på noen utfordringer for de utdanningsmyndighetene som skal styre både skole og lærerutdanning i åra framover.

Anna Rogstad arbeidet ikke alene

Willy Aagre er langt fra «en ny stemme» i norsk utdanningshistorie. Han har skrevet en rekke artikler og fag- og lærebøker, blant annet biografier om de to svært viktige reformpedagogene Anna Rogstad [1854–1938] og Anna Sethne [1872–1961]. I kapittel 7 skriver han engasjerende, konkret og lettlest om en helt sentral problemstilling innenfor historiefaget: Hvor stor vekt skal en forsker, forfatter eller lærer legge på det enkelte menneskes betydning i historiens løp? Bertolt Brecht formulerte det slik i noen strofer fra diktet «En lesende arbeiders spørsmål»: Den unge Alexander tok India. Han alene? Caesar slo gallerne. Hadde han ikke engang med seg en kokk? Fredrik den andre seiret i sjuårskrigen. Hvem seiret bortsett fra ham? Så mange historier. Så mange spørsmål.

Aagre skriver i sin introduksjon at en av utfordringene ved å skrive biografier er at «personen som omtales og drøftes fort kan bli for *enestående*, både i billedlig og bokstavelig forstand av ordet. Det som da kan komme i bakgrunnen, er den betydning som de sosiale, kulturelle og faglige nettverkene som regel har» [s. 126]. I dette kapittelet gjennomgår han grundig nettverkene rundt Anna Rogstad, som han skrev en biografi om i 2024. Han legger hovedvekten på det langvarige samarbeidet og den personlige kontakten mellom Rogstad og Anne Holsen [1856–1913] – og trekker inn

sosiale, kulturelle og politiske forhold som støttende bakgrunn for begges innsats innenfor kvinnebevegelsen, lærerorganisasjonene og reformpedagogikken.

Kapittelet er en faglig fornøyelse å lese. Så grundig og levende tidskarakteristikker. Så konkret dokumentasjon av vennskap og samarbeid mellom Rogstad og Holsen. Og så treffende konklusjon:

Kan det være så enkelt at når to så rikt utrustete personer jobber så godt sammen som Holsen og Rogstad gjorde, samtidig som de har et sterkt kollektiv i ryggen, vil de kunne lykkes i å gjennomføre uvanlig mye? [s. 142]

En pedagogisk studiesamling i drift

I kapittel 1 beskriver og beklager bokas to redaktører, Henrik Edgren og Brit Marie Hovland, den behandling Norsk pedagogisk studiesamling har fått av ulike myndigheter gjennom hundre år. Skriftlige kilder er jo de viktigste empiriske ressursene for historisk forskning. Etter å ha lest dette kapittelet er jeg full av beundring for den grundighet, tålmodighet og tidsbruk som ligger bak dette faglige detektivarbeidet.

Starten på samlingen skjedde i år 1900 med det nyopprettete Kristiania Folkeskolars Museum. Det ble etterfulgt i 1921 av Norsk skolemuseum. Deretter ble samlingen gjennom de neste hundre åra utvidet og innskrenket; delt og samlet igjen, flyttet fra sted til sted med varierende institusjonell tilhørighet. Den var helt eller oppsplittet innom Universitetsbiblioteket i Oslo, Pedagogisk fakultet ved UiO, Nasjonalt læremiddelsenter

og andre organer under Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet osv. I mangel av en leservennlig kronologisk oversikt, altså en årstalltabell, ville det vært svært tidkrevende for en anmelder å få med seg alle de institusjoner som ble overlatt studiesamlingen, helt eller delvis, i hvilken rekkefølge og hvor lenge. Viktigere og mer konstruktivt er det å understreke noen av forfatternes konklusjoner [s. 36]:

Interessen for utdanningshistorie som vitenskapsfelt igjen har vokst det siste knappe tiåret. I denne konteksten representerer restene av Norsk Skolemuseum og Pedagogisk studiesamling både en revitalisering av den pedagogiske bokhistorien, en utdanningshistorisk mulighetshorisont for å beskrive pedagogikk og humaniora som fagfelt, og et historisk kunnskapsgrunnlag for norsk skolepolitikk og læreplantenkning.

Som helhetlig bokprosjekt er denne utgivelsen viktig. Noen kapitler kan med fordel bli pensum eller anbefalt lesning i lærerutdanningen, for eksempel kapittel 4, 5 og 7. Boka bør for øvrig finnes på alle skolars lærerbibliotek – sammen med informasjon om dannelsen og planene framover for Nettverk for norsk utdanningshistorie.

Å trene argumentasjon

»» Anne Kristine Øgreid
og Kristin Torjesen Marti
Argumentasjon i skolen
Hva, hvordan og hvorfor

Universitetsforlaget
178 sider

AV ANNE RITA FEET
LEKTOR

Argumentasjon kan brukes til så mangt: overbevise andre, bli enige, kunnskapsutvikling og deltakelse i demokratiet. Å kunne argumentere er med andre ord viktig kompetanse – også for de unge. Hvis barn og ungdommer skal lære god argumentasjon, må de få øve i et klasserom, fastslår Anne Kristine Øgreid og Kristin Torjesen Marti i boka *Argumentasjon i skolen. Hva, hvordan og hvorfor*. Forfatterne er begge førsteamanuensiser ved OsloMet og har følgende siktemål med boka: «[...] gi lærere og lærerstuderenter kunnskap om hva argumentasjon er, hvorfor det er viktig, og hvordan man kan arbeide med argumentasjon i klasserommet» [s. 9].

En nyttig og nødvendig ferdighet

De unges verden preges av krig og konflikt, informasjonsflom og falske nyheter, sosiale medier, visuell kommunikasjon og KI. For å håndtere dette trenger barn og ungdom kunnskap om samfunnet, og ferdighet i demokratisk deltakelse.

Samtidig viser flere undersøkelser ifølge Øgreid og Marti at mange elever i norsk skole viser engasjement, men har lite kunnskap om demokrati og demokratiske prinsipper. Forfatterne beskriver også hvordan elever ofte argumenterer på grunnlag av følelser, egne erfaringer og tilfeldige assosiasjoner, og en del er redde for å si noe feil. De to henviser dessuten til undersøkelser som viser at barn og ungdommer er flinkere i muntlig argumentasjon enn skriftlig. Unges argumentasjon er ofte preget av overtalende argumentasjon og jeg-skjevhet. Dette står i motsetning til en argumentasjon som bygger på fornuft, og som er etterprøvbart med argumenter som forholder seg til problemstillingen. De slår fast at målet i skolen bør være å trene på denne typen argumentasjon, og viser leserne hvordan blant annet logikk, retorikk og Toulmins argumentasjonsmodell kan være nyttige verktøy.

Stor faglig tyngde

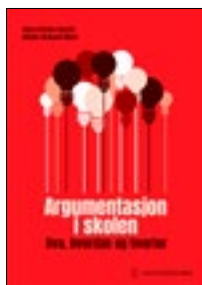
Øgreid og Marti tilbyr mye informasjon i *Argumentasjon i skolen*. Boka har ni kapitler som er delt i tre hoveddeler. Første hoveddel tar for seg hva argumentasjon er, og hva vi vet om elevers argumentasjonskompetanse. Andre hoveddel dreier seg om klasseromspraksis, og tar utgangspunkt i argumentasjonens situasjon, sak og struktur. Leserne møter blant annet forslag til temaer som kan egne seg for argumentasjonstrening i skolen, og forfatterne trekker frem blant annet klima og norsk ulvedebatt som egnede emner. De understreker også betydningen av autentiske argumentasjonsmottakere og -situasjoner. «[...] kvaliteten

på elevenes argumentasjon øker når de vet hvem de skal overbevise», forklarer Øgreid og Marti [s. 51]. Siste hoveddel omhandler det forfatterne betegner som «spesifikke aspekter ved argumentasjon» [s. 17]. I denne hoveddelen finner vi informasjon om visuell og multimodal argumentasjon, argumentasjon i ulike fag og på tvers av fag, og dessuten et kapittel om hvordan lærere kan vurdere elevens argumentasjon. Samlet sett er boka grundig, informasjonstett og detaljert. Den har basis i teori og forskning, og gir leserne mange forslag til videre fordypning i temaet.

Setter søkelys på klasseromspraksis

I *Argumentasjon i skolen* blir det brukt en mengde ulike tekstressurser: I tillegg til brødtekst møter leserne blant annet mange referanser, eksempelfortellinger, oppsummeringsrammer, bilder, tabeller, diagrammer, farger og forskjellige bokstavformer. Det er også stor variasjon i bokas eksempler: Utdrag fra elevtekster er hentet fra forskjellige klassetrinn, og faksimiler fra nettet favner aktuelle temaer som norsk politikk, Epstein-saken og president Trump.

De mange faglige emnene som blir behandlet i boka, rundes alle av med et punkt forfatterne har kalt «i praksis». Under denne overskriften finner leserne forslag til argumentasjonstrening i klasserommet. Vi møter velkjente tilnærminger som bruk av skriverammer og modelltekster, ulike typer analyse, klasseromssamtaler, samskriving og tverrfaglig arbeid – foruten rollespill og bruk av multiple tekster som utgangspunkt for argumentasjon. Såkalte memer har



fått en del plass i bokas siste hoveddel, der forfatterne blant annet tar for seg hvordan man kan jobbe med memer i skolen, og skisserer et prosjekt som tar for seg denne tekstsjangeren. Øgreid og Marti presenterer gjennomgående oversikter med viktige punkter og innspill for argumentasjonstrening i klasserommet, så blir det opp til lærerne å konkretisere og tilpasse disse til egen undervisning.

Argumentasjon i skolen. Hva, hvorfor og hvordan understreker at argumentasjon, som alt annet, krever trening – og denne treningen bør de unge få i klasserommet. Gjennom å presentere hensiktsmessige måter å argumentere på, ulike argumentasjonsteorier og argumentasjonsmodeller, legger forfatterne til rette for at leseren skal kunne få til en variert og målrettet argumentasjonstrening i forskjellige sammenhenger og fag.

Skriveverktøy for mange slags tekster og skrivere

>>> Frida Almqvist

Skrivelyst

En bok for deg som ikke liker å skrive

Fagbokforlaget
147 sider

AV ANNE RITA FEET

LEKTOR

Lærere driver skriveopplæring på alle klassetrinn. Vi må også skrive selv: oppgaver, rapporter, innkallinger, vurderinger og ganske mye mer. Iblant tar det tid å få ordene ned på skjerm eller papir: Hva

skal være med i teksten, vil motta-ker forstå hva jeg mener, hvordan få Leah og Lucas i gang med skrivingen – slike spørsmål kan skape små og store skrivesperrer. Boka *Skrivelyst* tilbyr hjelp både til egen skriveopplæring for elever. Forfatteren Frida Almqvist henvender seg til en bred lesergruppe og har to hovedmål med boka: «Det første er å gjøre deg mindre selvkritisk», og «Det andre målet er å gi deg skrivelyst» [s. 12].

Liten, luftig og lettlest

Forfatteren av boka *Skrivelyst* er designer med doktorgrad i tjenestedesign. Det preger boka. På forsiden er bokstavene i hovedtittelen plassert hulter til bulter, og inviterer til undring og bokstavlek. Bokas fire kapitler innledes med et skilleark i intenst blått og sender tankene til hav og himmel, opplevelse og fantasi. De fire kapitlene er organisert slik: I første kapittel presenterer forfatteren ni grunnleggende skriveprinsipper, deretter følger et kapittel om skriveredskaper. Tredje kapittel består av en mengde skrivemetoder, og i siste kapittel får leserne del i skrivehistorier fra forfatterens praktiske utprøving av skrivemetodene. Almqvist har ikke sløst med farger, figurer eller bilder i boka; på den måten blir de visuelle elementene som er brukt, desto mer iøynefallende. Mye tekst er satt punktvis opp, ofte ett punkt per side, og resten av siden er blank. Sammen med tomme rom er font og skriftstørrelse også meningsbærende



i boka. Blant annet har ordet *vent* [s. 40] fått en hel side, og det samme har dette Hemingway-sitatet: *The first draft of anything is shit* [s. 21]. I sum gjør utformingen at boka virker luftig og lett tilgjengelig for leserne.

Mye innhold på liten plass

Beskjedent sidetall og luftig tekstopsett kan gi et inntrykk av at boka har lite innhold. Etter mitt syn stemmer det dårlig. I *Skrivelyst* finner man grunnleggende tenkning om skriveopplæring, og det blir henvist til relevant teori og forskning. Blant dem det vises til, er Olga Dysthe, Kåre Kverndokken, Toril Moi og Gro Dahle – dessuten internasjonale teoretikere og forfattere som Robert McKee, Daniel Pennac og Don DeLillo. Bak i boka presenterer forfatteren referanser, og hun kommer dessuten med lesetips – forslag til bøker som «kan hjelpe deg til å bli en bedre skribent» [s. 148]. Almqvist understreker blant annet prinsippet om at lesing og skriveopplæring hører sammen, og hun sier det ganske enkelt: «Hvis du vil utvikle skriveferdighetene, kan du begynne med å lese mer» [s. 24]. Dessuten poengterer hun at vi skriver for å bli forstått, ikke for å vise hvor flinke vi er. I tillegg til teoretisk fundament og skriveprinsipper inneholder *Skrivelyst* svært mange redskaper for skriveopplæring, og kapittelet om skrivemetoder har fått mest plass i boka. I metodekapittelet kan leserne blant annet finne forslag som «automatskriving», «parkeringsplass for tanker», «ankere» og «skriftlig hviskelek». I sluttkapittelet, «Skrivehistorier», presenterer forfatteren refleksjoner fra en del av dem hun har undervist, og der finner vi blant annet disse ordene: «Du har

øvelser som gjør skriving gøy, og jeg føler jeg mestrer det bedre» [s. 138].

Det skjer ofte noe magisk i et klasserom

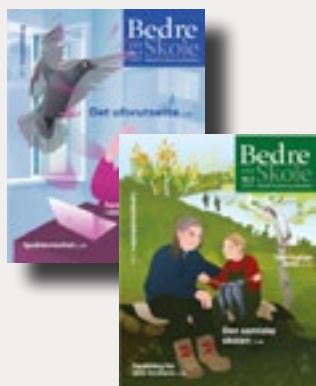
Skrivelyst bygger på forfatterens egne erfaringer fra forfatterstudiet i Bø, dessuten utprøving av skriveverktøyene blant annet på designstudenter på Høgskolen Kristiania og bedriftsansatte. Så kan man undres: Er innholdet i denne boka da egnet i skolen? Mitt svar er «ja». Mange av redskapene og skrivemetodene som

blir presentert, kan brukes direkte fra mellomtrinnet og oppover. Eksempler på slike metoder er blant annet «automatskrift» og «skrivestafett». Andre metodeforslag kan trenge litt tilpasning til elevenes alder og hensikten med skrivingen før metodene egner seg til skolebruk. Læreplanverket anbefaler at elevene samarbeider i ulike skriveprosesser, og i *Skrivelyst* blir både tekstdeling og samskriving heiet fram. Almqvist presenterer flere skrivemetoder der ulike former for samskriving er et element, og

viser til gode erfaringer med samarbeid i skrivearbeid: «Det skjer ofte noe magisk i et klasserom når man får høre andres tekster», skriver hun [s. 127].

Skrivelyst er en verktøykasse for mange slags tekster og skrivere. Boka tilbyr også mye moro som kan gjøre skriving enklere og mer lystbetonet, både for elever og lærere. «Verktøykassen» er tiltalende «pakket inn» med gjennomtenkt, interessant og lesertilpasset layout. I sum gjør dette *Skrivelyst* til en bok som er godt egnet for skolebruk.

Bestill abonnement på Bedre Skole



Er du medlem i **Utdanningsforbundet** kan du velge abonnementene dine på **Min side**: udf.no/min-side

Medlemsservice

E-post: medlem@udf.no
Telefon: 24 14 20 00

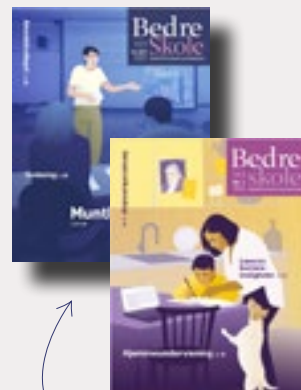
Ikke medlem

Send bestilling til:
abonnement@utdanningsnytt.no
Pris: 600 kroner per år / 4 utgaver



[utdanningsnytt.no/
abonnement](http://utdanningsnytt.no/abonnement)

Bestill annonser for 2026



Utgivelsesplan
annonsefrist/utgivelsesdato

- 1 **11. februar** / 13. mars
- 2 **22. april** / 29. mai
- 3 **9. september** / 9. oktober
- 4 **4. november** / 4. desember

Visste du at
annonser hos
oss sees av
161 000 lesere?

ANNONSEKONTAKT
Grethe Ånerud i HS Media
E-post: utdanning@hsmedia.no
Telefon: 92 83 68 30



[utdanningsnytt.no/
annonser](http://utdanningsnytt.no/annonser)

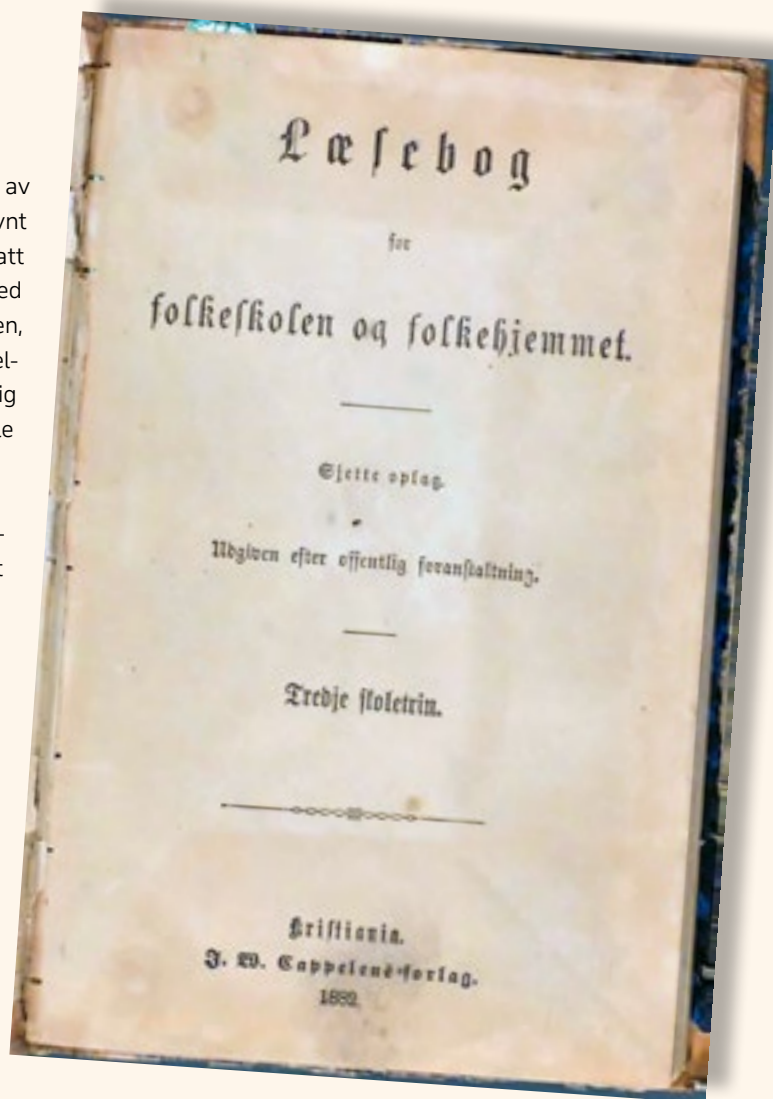
Læsebog for folkeskolen og folkehjemmet

I 1863 kom den første av de senere legendariske lesebøkene av prost P.A. Jensen ut. Underlig er ikke navnet på forfatteren nevnt i bøkene. Det ble raskt strid om dem. Jensen hadde nemlig tatt med tverrfaglige og skjønnlitterære tekster. Han hadde til og med inkludert eventyr og bondefortellinger. Dette brøt med tradisjonen, som tilsa at bibelske tekster skulle ha en vesentlig plass. «Bibel-beltet» protesterte. Men bøkene var blitt «Udgiven efter offentlig Foranstaltning». Stortinget hadde bestemt dette. Lesebøkene ble etter hvert meget folkekjære.

Da Theodor Caspari gjenga historien om den siste omgangs-skolelæreren, Knut Skulin, så hadde han med et vers som handlet om P.A. Jensens lesebok:

«Ja, boka hass Jensen,» sa Skulin og så
rundt om seg i stua med glasaugo på,
«en merkedag er ho i grenden. –
Ho lærar oss alt som på jorderik skjer –
Jau nå er oss berga, kva treng oss vel mer
enn Jensen og Almuevennen!»

Layoutmessig hadde bøkene svært mye tekst satt med latinske bokstaver. Dette var også et stridstema. Kampen mellom «latinere» og «gotikere» toppet seg i 1906. De siste lesebøkene med rudimenter av gotisk tekst kom rundt første verdenskrig.



Bedre Skole har i denne serien gitt lederen for Haugesamlingen ved Universitetet i Innlandet, førsteamanuensis em. Knut Ståle Hauge [knut.hauge@inn.no], i oppdrag å trekke fram interessante læremidler og konkretiseringsobjekter fra norsk skolehistorie.